

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JORDANA STELLA BOTELHO

Jardins de infância paranaenses: do Programa de Experiências de 1950
ao Regimento e Planejamento de Atividades de 1963

CURITIBA

2011

JORDANA STELLA BOTELHO

Jardins de infância paranaenses: do Programa de Experiências de 1950
ao Regimento e Planejamento de Atividades de 1963

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gizele de Souza

CURITIBA

2011

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Gizele de Souza, por suas provocações que tanto me incitaram a pensar, rever, analisar e questionar os rumos e meandros dessa pesquisa... sendo minha bússola durante esses dois anos e meio. Por sua extrema competência na condução da orientação, por sua generosidade.

Aos professores que me conduziram por esse “mundo” da História e da Historiografia da Educação: a Marcus Levy Bencostta, por me ensinar a “ler” as fotografias em suas instigantes aulas e por ter me oportunizado a experiência do estágio em docência; a Marcus Taborda de Oliveira, por me ensinar a “*desnaturalizar*” as disciplinas escolares e por proporcionar-me tanto aprendizado com tanta leveza; a Nádia G. Gonçalves, pelas ricas discussões da disciplina e por ter contribuído tanto com suas leituras minuciosas do meu texto durante o Seminário de Dissertação; a Gizele de Souza, pelas aulas “saborosas” de História da Infância e História das Culturas Escolares, as quais me proporcionaram um mergulho teórico ímpar. Aos professores Dulce B. Osinski, Liane M. Bertucci e Carlos Eduardo Vieira, pelas contribuições durante o Seminário de Dissertação. Ao professor Ângelo Ricardo de Souza pelas contribuições de sua disciplina Estado, Poder e Educação.

A Aristeo Leite Filho, Livia Fraga Vieira e Carlos Eduardo Vieira, que muito prontamente aceitaram o convite para integrar minha banca de qualificação e de defesa. Agradeço pela leitura criteriosa que fizeram do meu texto, pelas férteis provocações, pela generosidade dos apontamentos e por terem contribuído enormemente para aprimorar esta pesquisa. Muito obrigada!

À Etienne pelo grande auxílio com as “descobertas” de fontes e por sua extrema generosidade. À Juarez pelas provocações, indicações de livros, conselhos sempre valiosos.

À Kelly Fernanda e Alexandra pelo apoio generoso e amigo nos meus primeiros passos de pesquisadora. À Ana Paula pelos conselhos, livros e incentivo. À Roberlaine pelo encorajamento. A Rossano por ter sido tão solícito com o empréstimo de materiais.

Aos colegas do grupo de pesquisa em infância que leram meu texto e se esforçaram tanto para dar suas contribuições: Franciele, Joseane, Alessandra, Ana Júlia, Maria Patrícia, Andréa, Flávia, Noemi, Etienne, Juarez, Márcia.

À Sílvia, pela escuta paciente nos momentos mais difíceis, por ter sido um enorme exemplo de leitora e pesquisadora para mim desde sempre, pela leitura cuidadosa do meu texto de qualificação. Por ser minha amiga.

À querida Andréa, minha leitora e interlocutora desde quando este texto era apenas uma ideia até a última versão. Por me encorajar, me ouvir, por ter contribuído tanto com sua perspicácia e sensibilidade.

A todos os arquivistas que possibilitaram a localização de fontes preciosas: aos funcionários da secretaria e da biblioteca do Instituto de Educação do Paraná, da Biblioteca da UFPR, da Biblioteca Pública do Paraná, do Arquivo Público do Paraná, do Círculo de Estudos Bandeirantes, do IBGE, do Conselho e Secretaria Estadual de Educação e do Centro de Documentação Educativa de Buenos Aires.

À Alexandra Damaso que colaborou com a documentação da Biblioteca dos Maestros; à Marilene Bertolini pela ajuda enviando-me os livros de Hill Lane.

À Ivanir, Maria Inês e Ana Cláudia, pelo apoio imprescindível e generoso para a viabilização da pesquisa. Às queridas amigas Cíntia e Helena pelo apoio e torcida!

A meus pais Aredi Henrique e Mercedes e à minha irmã Francieli pelo apoio amoroso e incondicional, sempre. À minha inesquecível avó Mina.

Às amigas que me incentivaram e compreenderam minha eterna “falta de tempo”. Especialmente: Emanuelle, Cliciane, Lilian, Daniele, Daniela, Paula.

À Tamara por ter me ajudado a encontrar o ponto de equilíbrio e a condição interna para prosseguir...

À Ceres de Ferrante, que do alto dos seus 84 anos me recebeu em sua casa com uma generosidade sem tamanho e me relatou suas experiências com a Educação Infantil, contribuindo com minha pesquisa e me ensinando muito!

Aos queridos colegas da turma de mestrado: Juarez, Ernando, Flávia, Wanessa, Dionei, Gisele, Claudinéia e Danielle, que tornaram mais leves as quartas, quintas ou sextas-feiras de estudos. À Gisele, pela amizade e companheirismo desde o início, e à Claudinéia e Danielle, pela cumplicidade, encorajamento, paciência, apoio e amizade em todos os momentos. Vocês são especiais!

Ao meu amado Ronaldo, presença constante, companheira e uma paciência do tamanho do mundo! Obrigada por seu apoio incondicional, por seu auxílio nos momentos mais difíceis e por seu amor, combustível para essa força toda de que precisei.

“A gente nunca termina um texto, a gente abandona”.

(Bartolomeu Campos de Queiroz referindo-se ao que dizia o poeta francês
Estephane Mallarmé).

RESUMO

Esta pesquisa de cunho historiográfico concentra-se em compreender a natureza e a extensão de duas prescrições governamentais – o Programa de Experiências para Jardins de Infância (1950) e o Regimento e Planejamento de Atividades (1963) - destinadas à educação da infância, em especial dirigidas aos jardins de infância paranaenses na esfera do ensino público durante a década de 1950 e início da década de 1960. A hipótese é de que o jardim de infância foi se constituindo historicamente no Paraná nas brechas da educação pública, ao mesmo tempo em que ocupava *lócus* estratégico no bojo de algumas ações governamentais do período, tornando-se escopo de disputas em torno da definição de seus métodos e sua orientação curricular, desígnio de ordenamento legal e pedagógico. O Programa de Experiências de 1950 foi produzido durante o governo de Moysés Lupion, tendo como seu secretário da Educação e Cultura o intelectual e professor Erasmo Pilotto. O Regimento e Planejamento de Atividades de 1963 foram elaborados na gestão de Ney Braga como governador do estado e do secretário da Educação Jucundino da Silva Furtado. Responde pela elaboração do Regimento e Planejamento de Atividades de 1963, a Divisão de Ensino Pré-Primário (DEPP), sob a direção da professora Céres de Ferrante. O elo de articulação entre essas duas proposições encontra-se na apropriação do Programa de 1950 como uma das referências do Planejamento de 1963. Considerando tais documentos fontes importantes para se conhecer e compreender melhor a história da Educação Infantil paranaense e brasileira pretendemos investigar qual é o lugar destinado aos jardins de infância paranaenses nas ações dos governos que atravessam o período. Em decorrência deste problema de pesquisa, outras questões se apresentam: quais métodos, instrumentos, propostas projetam-se para o ensino público pré-primário paranaense, no período demarcado, dentro do Programa de 1950 e do Regimento/Planejamento de Atividades de 1963? Quem os projeta, *de que lugar* e como o faz? Que ideias pedagógicas são defendidas e quais as representações destas ideias estão postas no interior dessas prescrições? De que modo a docência para os jardins de infância é representada nos programas? A orientação deweyana presente no Programa de 1950, prescindindo da orientação montessoriana - representada principalmente pelas professoras Eny Caldeira e Joana Falce Scalco - traz para a cena uma série de embates por representações para a definição do currículo destinado aos jardins de infância paranaenses na década de 1950. Por conseguinte, as noções de apropriação e representação (CHARTIER, 1991, 2002) são centrais neste trabalho. O percurso da pesquisa nos conduz à conclusão de que o jardim de infância paranaense cresce nas fendas da educação pública de forma “sobrante” em relação ao ensino primário ao mesmo tempo em que ocupa um lugar estratégico em algumas ações governamentais, particularmente as prescrições curriculares. Este *lócus* estratégico se mostra por meio das disputas travadas em torno da definição de seus métodos, de seu currículo, da preocupação com a formação específica de seus docentes e de seu lugar de proximidade com o primário.

Palavras-chave: jardim de infância; programas paranaenses de 1950 e 1963; história da educação infantil.

ABSTRACT

This historical research focuses on understanding the nature and extent of two government programs: the Program of Experiences for Kindergartens (1950), and Rules and Planning of Activities (1963), for the childhood education, especially directed to the education on Paraná's public kindergartens during the 1950s and early 1960s. The hypothesis is that the kindergarten constitution on Paraná based itself upon the gaps of public education while, at the same time, occupying a strategic locus in the midst of some government actions of the period, being in scope of discussions over the definition of its methods and its curriculum orientation and subject of legal and pedagogical rulings. The Program of Experiences released in 1950 during the State administration of Moysés Lupion, having the teacher and intellectual Erasmo Pilotto as his secretary of Education and Culture. The Division of Preschool Education (DEPP), under the direction of teacher Ceres de Ferrante was responsible for drafting the Rules and Planning of Activities in 1963, during the management of Ney Braga as governor of the State and Jucundino da Silva Furtado as secretary of Education. The connecting link between these two propositions lies in the fact that the 1963 program used its predecessor from 1950 as one of its references. Considering these documents as important sources to knowing and understanding the history of early childhood education at Paraná and Brazil, we want to find out what is the place for the kindergartens in Paraná in the actions of the governments throughout the period. That's why some questions arise: what methods, tools and proposals applies to the public kindergartens in the state of Paraná, in the period comprehended between the Program for Experiences in 1950 and the Rules and Planning of Activities in 1963? Who designs them, from what point of view and how? What pedagogical ideas do they defend and what representations of these ideas is part of these programs? How do the programs refer to the kindergarten teachers? Deweyan guidance present in the 1950 program, prescinding from Montessori orientation - represented mainly by teachers Eny Caldeira and Joana Falce Scalco - brings to stage a series of elements that allow us to find out various appropriations and clashes over representations to define the curriculum for the kindergartens in Paraná in the 1950s. In this sense, the notions of appropriation and representation (CHARTIER, 1991, 2002) are central in this work. The research leads us towards a conclusion that the kindergarten of Paraná grows up between the gaps of public education as a place "leftover" in relation to primary school while, at the same time, occupying a strategic locus in the midst of some government actions of the period, particularly the curriculum orientation. This strategic kindergarten's place shows up through many discussions over the definition of its methods and its curriculum orientation, the concern about kindergarten's teacher training and it's place close to primary school.

Keywords: kindergarten, state government programs of Paraná (1950-1963), early childhood education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - PROPAGANDA DE ESTABELECIMENTO PARTICULAR PARA CRIANÇAS DE 2 A 6 ANOS	29
FIGURA 2 - CAPA DO PROGRAMA DE EXPERIÊNCIAS PARA JARDINS DE INFÂNCIA	53
FIGURA 3 - DUAS PÁGINAS DA SEÇÃO PRÉ-PRIMÁRIA	132
FIGURA 4 - CAPA DO BOLETIM DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO	143
FIGURA 5 - CRIANÇAS NO JARDIM DE INFÂNCIA JÚLIA WANDERLEY EM 1952	145
FIGURA 6 - CRIANÇAS AO PIANO NO JARDIM DE INFÂNCIA JÚLIA WANDERLEY EM 1952.....	147
FIGURA 7 - CRIANÇAS EM UMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA DO JÚLIA WANDERLEY EM 1952.....	148

LISTA DE QUADROS E TABELAS

TABELA 1 - ACESSO AOS JARDINS DE INFÂNCIA	165
TABELA 2 - ACESSO AO ENSINO PRIMÁRIO.....	166
TABELA 3 - JARDINS DE INFÂNCIA NO PARANÁ ENTRE 1926 E 1964.....	175
TABELA 4 - NÚMERO DE DOCENTES E A RELAÇÃO DE ALUNOS POR DOCENTE NO PARANÁ DE 1948 A 1964.	177
QUADRO 1 - NÚMERO DE JOGOS/EXERCÍCIOS CORRESPONDENTE A CADA SENTIDO	75
QUADRO 2 - LIBERDADE E ATIVIDADE EM MONTESSORI.....	126
QUADRO 3 - O INTERESSE E A ATIVIDADE DA CRIANÇA.....	128
QUADRO 4 - POUCAS PALAVRAS E MUITA AÇÃO	129
QUADRO 5 - ÁREAS PRESENTES NOS CURRÍCULOS DE 1950 E 1963.....	191
QUADRO 6 - NÚMERO DE ALUNAS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-PRIMÁRIA	218
QUADRO 7 - NÚMERO DE TURMAS DE JARDIM DE INFÂNCIA DA ESCOLA DE APLICAÇÃO DO IEP ENTRE 1950 E 1960	222
QUADRO 8 - RESUMO ANALÍTICO DAS PRESCRIÇÕES ENTRE 1950 E 1963 E SUAS REPRESENTAÇÕES	234
QUADRO 9 - CAPACITAÇÃO DO DOCENTE PARA JARDIM DE INFÂNCIA ENTRE 1948 E 1963	235

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEPE	- Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais
DEPP	- Divisão de Ensino Pré-Primário
DNCr	- Departamento Nacional da Criança
IEP	- Instituto de Educação do Paraná
INEP	- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
ISEB	- Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LBA	- Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SEC	- Secretaria de Educação e Cultura do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: SITUANDO O DEBATE ACERCA DA EDUCAÇÃO NOS JARDINS DE INFÂNCIA	13
1. PROGRAMA DE EXPERIÊNCIAS PARA JARDINS DE INFÂNCIA DE 1950....	38
1.1. MONTANDO O CENÁRIO E CHAMANDO ALGUNS ATORES	38
1.2. PEDAGOGIA CIENTÍFICA: PEDOLÓGICA E EXPERIMENTAL	47
1.3. FORMA E CONTEÚDO EVOCANDO SENTIDOS	51
1.3.1. “Experiências que desejamos tenham as crianças”	55
1.3.2. A Educação Sensorial de Decroly e Alice Descouedres	73
1.3.3. A Educação Física Infantil.....	77
1.4. ANTEPROJETO DA LEI ORGÂNICA DO PARANÁ E INSTITUTO PESTALOZZI: NA ANTECÂMARA DO PROGRAMA	81
1.5. NOVOS PROGRAMAS PARA UMA “ESCOLA NOVA”	84
1.6. PRÁTICAS SOB PRESCRIÇÃO: CURRÍCULO E PRODUÇÃO DE DISCURSOS	90
1.7. “MAIS SIMPLES NAS DISCIPLINAS [...] MAIS AMPLO NA SOCIABILIDADE, AUTO-CRIAÇÃO, INICIATIVA E REAÇÕES DO ALUNO”.....	99
2. ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA CURRICULAR PARA OS JARDINS DE INFÂNCIA: EMBATES POR REPRESENTAÇÕES	107
2.1. O MÉTODO MONTESSORI NO PALCO DOS DEBATES E REPRESENTAÇÕES ACERCA DO ENSINO PRÉ-PRIMÁRIO	119
2.2. A “SEÇÃO PRÉ-PRIMÁRIA” DE ORIENTAÇÃO MONTESSORIANA NOS BOLETINS DA SEC: “EIS O GRANDE PROGRAMA PARA UMA PROFESSORA DE JARDIM DE INFÂNCIA”.	132
2.3. PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS PARA OS JARDINS DE INFÂNCIA: RECOMPONDO A CENA	152
3. COTEJANDO O PROGRAMA DE EXPERIÊNCIAS DE 1950 COM O REGIMENTO E PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES PARA OS JARDINS DE INFÂNCIA DE 1963	159
3.1. NOVO CENÁRIO, NOVOS ATORES.....	159
3.2. DIVISÃO DE ENSINO PRÉ-PRIMÁRIO: ORIENTAÇÕES TÉCNICAS PARA O REGIMENTO E PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES	171

3.3. OS JARDINS DE INFÂNCIA NAS PROPOSIÇÕES DE 1950 E 1963: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E A QUESTÃO DOCENTE	178
3.3.1. “O Jardim de Infância não poderia seguir a rigidez de um programa”	180
3.3.2. Docência: para ser jardineira é preciso... ..	211
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	233
ANEXO	241
REFERÊNCIAS	242
FONTES CONSULTADAS	252

INTRODUÇÃO: SITUANDO O DEBATE ACERCA DA EDUCAÇÃO NOS JARDINS DE INFÂNCIA

É possível perceber que nós, os que estudamos a criança, a partir das últimas duas décadas do século XX, nos movemos, a despeito de nossas inegáveis diferenças individuais e conceptuais, ao redor de duas palavras-chave: educação e política. Com essas duas palavras-chave abrimos a maioria das portas por intermédio das quais alcançamos nosso 'lugar interpretativo' para falar da criança e da infância como 'objetos de ciência' identificados com 'nossas' visões de mundo (FREITAS, 2010, p. 8).

Abrir as portas dessa pesquisa com as palavras de Marcos Cezar de Freitas nos possibilita entrever, desde o início, o lugar de onde partimos para compreender de que modo se manifestam concepções, discursos, propostas a respeito da educação da criança nos jardins de infância. Este lugar está marcado pela relação Estado e Educação.

Para compreendermos tal relação, a grande questão que motiva esta pesquisa é: qual é o lugar destinado aos jardins de infância nas ações dos governos entre 1950 e 1963 no Paraná.

Entendendo que prescrições oficiais são ações do governo, o foco da pesquisa aqui apresentada concentra-se em compreender a natureza e a extensão de duas ações governamentais – o Programa de Experiências para os Jardins de Infância (1950) e o Regimento e Planejamento de Atividades para os Jardins de Infância (1963) - destinadas à educação da infância, em particular dirigidas aos jardins de infância paranaenses, na esfera do ensino público pré-primário durante a década de 1950 e início da década de 1960.

Nesse sentido, outras perguntas decorrentes da primeira se fazem necessárias: quais métodos, instrumentos, propostas projetam-se para a educação pública pré-primária no Estado do Paraná, no período demarcado, dentro do Programa de 1950 e do Regimento/Planejamento de Atividades de 1963? Quem os projeta, a partir *de que lugar* e como o faz? Que ideias pedagógicas são defendidas e quais as representações destas ideias estão postas no interior dessas prescrições? E de que modo o docente para os jardins de infância e sua formação são representados nos programas?

Nossa hipótese é de que o jardim de infância paranaense foi se constituindo neste período histórico situado entre 1950 e 1963 nas brechas da educação pública,

como lugar “sobrante”¹ na relação com o ensino primário, ao mesmo tempo que ocupara locus estratégico no bojo de algumas ações governamentais do período, constituindo-se em escopo de disputas em torno da definição de seus métodos e sua orientação curricular, desígnio de ordenamento legal e pedagógico.

A análise que ora propomos parte de uma orientação oficial – consubstanciada em um programa - em direção à outra prescrição – composta por um regimento e um programa, sendo que o recorte temporal proposto vai de 1950 a 1963, fazendo recuos temporais como meio de trazer à tona as discussões que culminaram em tais prescrições.

Sob o intento de traduzir o que acontece nesse ínterim, localizamos apropriações, representações, tensões, permanências, descontinuidades que perpassam os discursos de gestores e professores acerca desta temática dos programas de ensino para esta etapa escolar.

O recorte temporal da pesquisa justifica-se pelos documentos que serão analisados. Mas é necessário dizer que tal escolha não se pautou em uma lógica dada desde o princípio deste nosso empenho investigativo, mas que foi sendo produzida e delineada no próprio percurso da pesquisa, que se iniciou ao tomarmos contato com o Programa de Experiências para Jardins de Infância de 1950. A primeira e única fonte da qual dispúnhamos à época, dois anos e meio atrás, era este programa.

A partir de um grande esforço de pesquisa empírica, fomos reunindo mais informações que nos permitiram uma maior amplitude da visão sobre este documento. Todavia tais fontes seriam ao mesmo tempo *tudo e nada*, nas palavras de Arlette Farge:

Tudo, porque surpreendem e desafiam o sentido; nada, porque são meros vestígios brutos que remetem apenas a eles mesmos, caso se atenha só a eles. Sua história existe apenas no momento em que são confrontados com certo tipo de indagações, e não no momento em que são recolhidos, por mais que isso cause alegria (FARGE, 2009, p. 19).

Enxergamos que tais vestígios, ao serem lapidados, se tornariam suficientemente refinados para aprofundar nossa compreensão da história da

¹ No sentido de inserir-se e expandir-se no sistema educacional sob reservas: se sobrar uma sala, se houver uma professora excedente, ocupando assim um lugar de menor prioridade em relação ao ensino primário.

educação infantil do Estado. Assim, *cinzelamos* nossas fontes com uma série de questões visando entender o lugar desse documento no cenário paranaense de 1950: por que um Programa de Experiências, a partir de que lugar, como e por que este documento é instituído, o que ele representa a respeito do lugar do jardim de infância na escola pública paranaense (e brasileira) do período, o que ele mostra sobre o papel assumido pelo Estado à época, como esta proposição se relaciona à questão da formação docente - preocupação recorrente no período?

A busca por entender seus desdobramentos nos anos posteriores à sua implantação nos levaria a localizar alterações a respeito das escolhas metodológicas para os jardins de infância.

Mas como “o arquivo é uma brecha no tecido dos dias, a visão retraída de um fato inesperado” (FARGE, 2009, p.14), a “descoberta” de outro Programa, o *Regimento e Planejamento de Atividades de 1963* (que trazia o documento de 1950 em suas referências) nos incitou a cotejá-los para decifrar suas representações a respeito da educação da criança dos jardins de infância e da formação de seus professores. Ao mesmo tempo em que se daria tal cotejamento, analisaríamos também o documento de 1963: seu lugar, suas escolhas, como e por que foi instituído.

Desse modo, o recorte temporal foi construído deliberadamente a partir de um modo de ler assumido por nós: recortar o tempo e estabelecer um elo entre os dois documentos, “marcando lugares onde o sentido se desfez, produzindo ausência lá onde reinariam certezas” (Idem, ibidem, p. 119).

O primeiro programa foi instituído pela Secretaria de Educação e Cultura do Paraná, no Governo Moysés Lupion. Responde por sua elaboração o então secretário Professor Erasmo Pilotto. Tal documento é apresentado pelo governo como o primeiro programa oficial do Paraná voltado para os jardins de infância paranaenses.

O segundo – o *Regimento e Planejamento de Atividades dos Jardins de Infância* –, tendo sido aprovado no final do ano de 1963, ainda que de natureza distinta do primeiro² é, até onde pudemos averiguar por meio das fontes disponíveis, o próximo documento posto em circulação em nível estadual para orientar o trabalho

² Uma vez que o Programa de 1950 não acompanha um Regimento para os jardins-de-infância, tal qual em 1963.

nos jardins de infância. Além do Regimento, o documento inclui também um apêndice com o “Planejamento de Atividades”, que se apresenta ora como sugestão, ora como parte das diretrizes governamentais do então governador Ney Braga e seu Secretário da Educação e Cultura, Jucundino da Silva Furtado. Estes documentos se articulam, pois o Programa de 1950, como já dito, é uma das referências que compuseram o Programa de 1963.

Analisar estes documentos a partir de algumas das representações que os constituíram enquanto proposições do Estado para os jardins de infância, fornece mais elementos para compreendermos o lugar destinado à educação da criança pequena no período em questão.

Nesse sentido os conceitos de *representação* e *apropriação* são centrais nessa pesquisa. Pensá-los sob o prisma de Roger Chartier (1991, 2002) permite-nos conceber, tanto as representações quanto as apropriações, como modos de “ler” o mundo por dentro das práticas sociais, institucionais, políticas e culturais que o produzem, como passível de múltiplas interpretações e produções por parte dos sujeitos culturais e históricos. Ainda que as representações do mundo social se pretendam universais, na verdade elas são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam (CHARTIER, 2002, p.17).

Portanto, se não existe “prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles” (Idem, 1991, p. 177) faz-se necessário compreender os processos de construção de sentido das práticas de representação, decifrando quais códigos as organizam. Isso aproxima o conceito de representação com o de apropriação.

A apropriação, tal como a entendemos, tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem (CHARTIER, 2002, p.26).

Apropriação e representação são conceitos cruciais para compreendermos as formas de produção dos programas para a educação das crianças de jardim de infância paranaenses e sobre o modo como essas crianças e suas professoras passam a ser representadas a partir da leitura deles.

Também alicerça este estudo uma concepção de currículo compreendido como artefato social (HAMILTON, 1990, 1992; GOODSON, 1991; 1995) e, portanto, uma construção de cada tempo e de cada grupo social.

Se pensarmos que o próprio termo *currículo* também é uma produção datada, assim como todo o discurso da escolarização, perceberemos que é mera impressão dos educadores de que o ensino e a aprendizagem estariam relativamente protegidos das turbulências das mudanças históricas (HAMILTON, 1992, p. 33).

É possível pensar o currículo, portanto, como uma ferramenta cultural produzida por aqueles que dele fazem uso, tanto pelos que o controlam quanto pelos que são controlados por suas prescrições. Enquanto uma ferramenta poderosa, o currículo é mais propenso a refletir as escolhas culturais, valores e aspirações dos grupos sociais mais poderosos do que as posições e aspirações dos grupos sociais menos poderosos (HAMILTON, 1990, p. 38, tradução nossa).

Ainda que concordemos com a ideia de que haja um maior controle do currículo por parte dos grupos sociais detentores de mais poder, enfatizamos a posição de que o currículo é uma produção multifacetada, constituída pelos que governam e pelos governados³.

Por essa via, entendemos que os programas de ensino paranaenses não foram resultado da imposição arbitrária de um grupo no poder, mas constituíram-se como parte de diversas lutas por representações sobre a educação da infância que circulavam no período e antes dele. Estas ideias em movimento dialogaram em âmbito nacional em um momento em que se buscou, como nunca antes, a planificação na política⁴. São representações advindas da produção da necessidade de se projetar e planejar como meio de controlar e medir a eficácia dos processos e dos seus produtos.

³ Neste sentido, é profícuo considerarmos a noção de *circularidade* elaborada por Bakhtin e apropriada por diversos autores, como Ginzburg. Segundo Ginzburg (2006), é possível vislumbrar a movimentação entre as culturas das classes dominantes e subalternas. Ele afirma ter existido na Europa pré-industrial, “um relacionamento circular feito de influências recíprocas, que se movia de baixo para cima, bem como de cima para baixo”, sinalizando para a inexistência da pura imposição de uma cultura sobre a outra, mas sim para a composição de todo um sistema de trocas, apropriações e transformação de materiais sociais por seus usos inesperados e improvisados (GINZBURG, 2006, p. 10).

⁴ Uma discussão mais aprofundada acerca desta questão será feita no capítulo 1 desta dissertação.

O aprofundamento do debate sobre o lugar social da escola, e mais especificamente dos jardins de infância, insere na cena política todo um conjunto de atores e suas representações, produzindo novos discursos sobre a educação da infância. Algumas vezes estes discursos, somados aos dos representantes governamentais, culminam em reformas curriculares.

Segundo Gizele de Souza (2004, p.24), a construção dos jardins de infância paranaenses no início do século XX “ancorava-se na hipótese de constituição desta modalidade escolar como componente de um projeto ampliado de organização do ensino marcado por exemplos internacionais e nacionais de reformas pedagógicas”. Tal proposta de organização de jardins de infância e grupos escolares resultaria do conhecimento e “da observação de experiências educacionais consideradas ‘bem-sucedidas’, adequadas aos preceitos da ‘pedagogia moderna’ em circulação e postas em execução em determinados lugares do Brasil e do exterior” (Idem, *ibidem*).

Nesse sentido, poderemos perceber ao longo desse trabalho que também os programas para jardins de infância das décadas de 1950 e 1960 foram produzidos a partir de uma circulação de experiências e estudos a respeito da educação que remontam ao seu surgimento, mas que adquiriram novos e diversos contornos relacionados ao período e ao lócus social examinados.

Mas como entender esta etapa da escolarização? Mais precisamente: a partir de quando a educação escolar da criança pequena tornou-se objeto de proposições governamentais internacionais e dos estados brasileiros?

Como modo de situar este debate da educação infantil na relação com nosso objeto e não de traçar um histórico acerca do surgimento e propagação das instituições de educação infantil no Brasil e no mundo, cremos ser necessário tecer algumas considerações nesse sentido que muito contribuirão com as análises a serem empreendidas neste trabalho.

Os estudos históricos da infância acerca das instituições de educação infantil sustentam que creches, maternais e jardins de infância surgiram durante a primeira metade do século XIX, acompanhando o processo de expansão do ensino elementar (KUHLMANN, 2007, p. 70) e como resultante, fundamentalmente, de fenômenos

sociais como a urbanização e a industrialização (KISHIMOTO, 1988, p. 9; KUHLMANN, 2000a, p.470) e sua consequente demanda por trabalho feminino⁵.

Segundo Jean-Nöel Luc (1996), algumas instituições infantis surgiram e se proliferaram também em áreas rurais ou longe de áreas manufatureiras, o que relativiza como única causa de sua criação os fenômenos urbanos referidos. Ademais, pensar que a extensão dessas instituições se deu a famílias privilegiadas economicamente permite igual relativização.

Ainda segundo Luc, a França reivindica para si a criação da primeira instituição de educação, até 1771, voltada para a educação de crianças menores de 6 anos de idade. Ela teria sido obra do pastor Jean Frédéric Oberlin.

É a partir do século XIX que se tem notícia da maior parte de instituições de educação da criança pequena em diversos países: a *Infant School* inglesa em 1823; no mesmo ano são abertas classes para crianças na Holanda; em 1825, instituições em Torino; em 1826 abrem-se em Paris as *salles d'asile* e no mesmo ano, as damas de caridade fundam as primeiras *ecoles de petits enfants* em Genebra e Lausana; em 1827, a Sociedade de Salas de Asilos-Escolas organiza as primeiras instituições modelo em Bruxelas; em 1828 criam-se instituições na Itália, em 1834 em Lisboa e em 1838 em Madrid (LUC, 1996).

Nesse sentido, anos antes do primeiro *Kindergarten* idealizado em 1840 pelo alemão Friedrich Froebel, diversos países europeus haviam iniciado novos sistemas “de tutela e de educação pública das crianças” (Idem, ibidem, 1996, p.285, tradução nossa).

Nas décadas posteriores à criação do *Kindergarten*, o Jardim de Infância passa a ser disseminado em diferentes países como resultado de uma crescente expansão das relações internacionais (KULHMANN, 2001, p.12-13). Respondem como uma das responsáveis por seu espraiamento as exposições internacionais ocorridas em vários países no final do século XIX e início do XX, as quais, atuando na divulgação das novidades do progresso também buscaram a difusão das instituições de educação em geral e educação infantil, seu métodos, materiais etc. (Idem, 2007, p.70).

⁵ No Brasil, especialmente nas primeiras fases da industrialização e nos ramos da produção têxtil e alimentícia (VIEIRA, 1986, p. 35).

Já no Brasil, os primeiros jardins de infância de que se têm notícia foram criados no colégio particular Menezes Vieira, em 1875, no Rio de Janeiro, e na Escola Americana em 1877, em São Paulo, esta última ligada a missionários norte-americanos (KULHMANN, 2001, 15). Cumpre ressaltar que ambas as iniciativas “demonstram uma característica presente na história da Educação Infantil no Brasil: a presença da iniciativa particular e/ou religiosa e a pequena participação governamental/estatal” (LEITE FILHO, 2008, p. 22).

Em 1890 surge o plano de criação do primeiro jardim de infância público, anexo à Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo. Entretanto:

Somente em 1896, enfrentando oposições daqueles que acreditavam ser o jardim de infância típico de países desenvolvidos, destinado às mulheres trabalhadoras ou pouco importantes para o País, Gabriel Prestes cria, com apoio de um decreto governamental, o primeiro jardim de infância público, introduzindo a pedagogia froebeliana dos dons e ocupações e uma rotina de atividades dirigidas. Destinado a ser uma escola-modelo para expansão dessa modalidade no sistema público, fruto da cultura do País, permaneceu “modelo de si mesmo” durante várias décadas (KISHIMOTTO, 2009, p.453).

No Paraná, o surgimento dos Jardins de Infância públicos, anexos aos Grupos Escolares e Escolas Normais, situados junto aos grupos e a eles articulados, circunscrevem-se no âmbito *do projeto republicano de constituição da escola pública paranaense*, conforme nos apontou a pesquisa de Gizele de Souza (2004). Para que esta configuração fosse levada a cabo no Paraná do século XX:

[...] trilham-se variadas formas de divulgação pela imprensa, por meio de revistas e relatórios governamentais que advogavam a necessidade destes estabelecimentos de ensino. Também se organizaram conferências cívicas e palestras pedagógicas, organizaram-se estatutos legais que orientassem e dessem norte à instrução paranaense, edificaram-se prédios específicos para as “novas modalidades de ensino” infantil e primário e se fizeram viagens comissionadas e visitas a estabelecimentos em outros estados, especialmente São Paulo (SOUZA, 2004, p.19).

Ainda que as instituições de educação infantil tenham sido criadas como primordialmente educacionais (KULHMANN, 2001, p.5), uma duplicidade de modelos de atendimento e educação para crianças de 0 a 6 anos pôde ser identificada (KULHMANN, 2000, 2001; 2007; KISHIMOTTO, 1988; VIEIRA, 1999).

Segundo esse modelo de atendimento, os jardins de infância se diferenciariam das creches e escolas maternas por trazerem mais fortemente a

marca educacional no atendimento enquanto as últimas se prestariam mais a finalidades de assistência ou de guarda.

Todavia, o fato de os jardins de infância terem surgido no âmbito da educação escolar não significa que não cumprissem também uma dimensão assistencial. Ao mesmo tempo, a dimensão educativa também se faz presente nas creches e escolas maternas, “de modo que essas trajetórias paralelas encontram muitos canais de comunicação durante toda a sua história [...]” (KULHMANN, 2000a, p.473).

Segundo Livia Fraga Vieira, a tradição assistencial observada na trajetória das creches e escolas maternas destina-se preponderantemente:

às crianças oriundas das famílias pobres. A tendência educacional é observada quando se trata dos jardins de infância ou escolas infantis, mais tarde chamadas de pré-primário e depois de pré-escolas, voltados inicialmente e de forma predominante para as crianças nascidas de famílias das elites (VIEIRA, 1999, p.28).

Após a inauguração do primeiro jardim de infância paranaense, em 1906, o inspetor escolar da Capital sugeriu, em relatório enviado ao diretor geral da Instrução Pública, que outros fossem providenciados, especialmente para atender à demanda dos extratos mais pobres da população uma vez que este era frequentado apenas por crianças ricas (SOUZA, 2004, p.152-153). Situação semelhante é descrita por Kishimoto (1988, p.37-38) em relação ao Jardim de Infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos.

Contudo, esta ideia de que a escola maternal ou creche é a escola dos pobres e o jardim de infância dos abastados irá modificar-se gradativamente, passando a se definirem ambas pelo critério etário (KULHMANN, 2000a, p.482).

Passadas as primeiras iniciativas da chamada República Velha de construção de jardins de infância públicos, a historiografia registra, a partir das mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas no Brasil dos anos 1930, o engendramento de:

[...] ações do e no Estado brasileiro e da/na sociedade civil que permitiram o aparecimento de propostas de políticas públicas voltadas para as crianças pequenas, seja no formato que hoje chamamos de Educação Infantil (creches, escolas maternas, jardins de infância, pré-primário, pré-escola etc.), seja através de outras formas mais ligadas à saúde e à assistência (clube de mães, centro de recreação infantil, centros de puericultura, casa da criança etc.) (LEITE FILHO, 2008, p.20).

Em 1940, as atividades de proteção da maternidade que pertenciam ao Departamento Nacional de Saúde Pública passaram a constituir o Departamento Nacional da Criança (DNCr), o qual tinha por objetivo normatizar nacionalmente o binômio mãe-filho, protegendo a infância e a maternidade do país e, especialmente, atuando no combate à mortalidade infantil (LEITE FILHO, 2008, p.69-71).

A tônica dos programas desenvolvidos pelo DNCr girava em torno do fortalecimento da família, do combate à desnutrição, da educação sanitária e da proteção ao pré-escolar (VIEIRA, 1986, p.94-96). Em 1942, o DNCr planeja uma instituição que agregue a creche, a escola maternal, o jardim de infância, a escola primária, o parque infantil, o posto de puericultura em um só lugar: a Casa da Criança. Desse modo, é possível perceber que os “médicos do DNCr não se ocuparam apenas da creche, mas de todo o sistema escolar, fazendo valer a presença da educação e da saúde no mesmo ministério”⁶ [...] (KUHLMANN, 2000a, p.484).

A compreensão da necessidade do jardim de infância e das demais instituições de atendimento da infância pequena (creches, escolas maternais) como forma de compensar a ausência da mulher no lar é pauta recorrente no discurso governamental relativo a estas instituições desde seu início. A esse respeito Lourenço Filho afirma:

Essa extensão da chamada educação pré-escolar não decorreria simplesmente da evolução das ideias sobre a criança e sua formação, mas de prementes transformações da vida social, ocasionadas a princípio pelo trabalho das fábricas, que levava as mães a se ausentarem do lar (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 10).

Assim, o argumento da importância da chamada educação pré-escolar⁷ para as famílias e, em especial, para as mães trabalhadoras parece-nos muito mais eloquente do que qualquer discurso da época enfocando as benesses da educação pré-escolar para benefício do desenvolvimento social e cognitivo da criança.

Celina Airlie Nina, em 1954, representando o discurso do DNCr, afirma que: “[...] a escola-maternal e o jardim de infância são o principal auxiliar dos lares que,

⁶ Lembremos que até 1953 a Educação e Saúde ainda compunham o mesmo ministério, sendo desmembrados em dois a partir de então. Desta feita, o DNCr passou a compor o Ministério da Saúde até 1970 (KUHLMANN, 2000a, p.484).

⁷ Referindo-se à educação destinada à criança antes da idade escolar, portanto, anterior aos 7 anos de idade.

por alguma razão ou por outra, se acham impossibilitados de velar integralmente pelas crianças em idade pré-escolar” (NINA, 1955, p.13). Afirma ainda que tais instituições de educação pré-primária – escola maternal e jardim de infância – dedicam-se especialmente à educação familiar e social das crianças de 2 e 3 anos e de 4 a 6, respectivamente (Idem ibidem, p.19).

Sobre a expressão “crianças em idade pré-escolar” é possível entender que Nina referia-se à creche (ou pupileira), maternal e jardins de Infância, “os três tipos de instituições destinadas a auxiliar a família na educação das crianças até atingirem a idade escolar [...]” (Idem, ibidem, p.8). Contudo, a terminologia “pré-primária” parece dizer respeito exclusivamente à escola maternal e ao jardim de infância.

Na Mensagem de Governo de 1947, publicada na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em 1950, o Governo brasileiro utiliza o termo “pré-escolar” referindo-se à criança de até 6 anos (portanto à criança das três instituições assinaladas) ainda que em relação ao que denomina “sistema educativo”, refira-se somente às escolas maternais e jardins de infância:

Dos citados 23 milhões e 200 mil menores de 18 anos, pouco mais de 10 milhões e 100 mil estão na idade pré-escolar até 6 anos. Rudimentar e incipiente é o aparelhamento do nosso sistema educativo para esse período tão delicado, mas básico, de formação da mentalidade infantil, contamos em todo o País com 1098 unidades escolares pré-primárias, 2043 professores e 64502 matrículas. Com a crescente industrialização do País e o conseqüente afastamento do lar, das mães operárias, a multiplicação das escolas maternais e jardins de infância torna-se necessidade imperiosa, principalmente nos grandes centros urbanos (MENSAGEM, 1950, p.74).

De fato, é possível perceber o estrondoso vácuo existente entre a potencial demanda por ensino pré-escolar (10.100.000 de crianças até 6 anos) e o seu atendimento (64.502 matrículas) ao final da década de 1940.

Quando o governo descreve o “aparelhamento do nosso sistema educativo” voltado para o pré-escolar como “rudimentar e incipiente” para um “período tão delicado e básico na formação da mentalidade infantil”, poder-se-ia vislumbrar uma compreensão da importância do jardim de infância não somente como forma de compensar a ausência materna no lar, mas uma assunção de que a infância até os 6 anos necessita de cuidados educativos especiais uma vez que neste período sua mentalidade estaria em formação.

Contudo, evidenciamos que o afastamento das mães - devido à demanda por mão-de-obra industrial nas grandes cidades - é, no limite, a grande justificativa

do governo para a referida “necessidade imperiosa” dos jardins de infância e escolas maternas, pois se estes se justificassem por seus próprios benefícios a toda e qualquer criança, seriam fundamentais em todos os lugares e não “principalmente nos grandes centros urbanos”.

A ausência do cuidado materno, dada a *necessidade imperiosa* das mães se afastarem para o trabalho, acaba por ser suprida, em parte, com a creche, divulgada por médicos, sanitaristas e puericultores como um mal necessário⁸, pois que muito fortes ainda eram as argumentações que concebiam a maternidade como insubstituível para a criança:

Embora sendo um mal, na medida em que a sua existência nos grandes centros urbanos (Rio de Janeiro e São Paulo especialmente) revelava desorganização social, desajustamento moral econômico, obrigando as mulheres das classes populares a renunciarem ao lar para garantirem a sua sobrevivência e a de seus dependentes no trabalho extra- doméstico, as creches eram vistas como indispensáveis. Indispensável porque seria alternativa higiênica à criadeira ou tomadeira de conta, mulher do povo que tomava a seu cuidado crianças para criar, filhos de domésticas, mães solteiras ou sozinhas. Pelas suas condições de vida, pelos hábitos incorretos adotados no seu cuidado das crianças, pela sua índole e caráter, a criadeira era vista como uma das principais responsáveis pela elevada mortalidade infantil nesses centros (VIEIRA, 1986, p. 320).

Tratava-se, logo, de remediar, com a educação pré-escolar, aquilo que a família estava impossibilitada de fazer. Nesse sentido, Lourenço Filho também assinala:

Se a educação pré-primária surgiu por deficiência das condições educativas da família, e se, justamente por isso, agora tem de difundir-se, o preenchimento dessas condições, em jogos e atividades livres e na aquisição de convenientes atitudes é que deverá constituir o seu verdadeiro objetivo, não outra coisa. Jardins e classes pré-primárias devem corresponder ao ambiente da própria vida familiar normal e equilibrada (LOURENÇO FILHO, 1962, p.15).

O artigo 62 do Anteprojeto da Lei Orgânica do Paraná, de 1949⁹, assumia, em certa medida, tal premissa ao buscar recriar na escola pré-primária as características do lar da criança:

⁸ Para maior aprofundamento da questão das creches no Brasil ver o trabalho de Livia Maria Fraga Vieira: “Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo”, dissertação de mestrado defendida em 1986 pela Universidade Federal de Minas Gerais.

⁹ Instituído pelo então governador Moysés Lupion e seu secretário da Educação e Cultura, Erasmo Pilotto. Este Anteprojeto pode ser compreendido como mais um elemento que compõe o

Na organização e atividade da educação escolar pré-primária, são normativas as seguintes disposições:

As unidades de educação pré-primária têm as características de um lar, possuindo assim, sala de estar, sala de refeição, sala de dormir, e outras, tudo naturalmente, adequado à criança. Não sendo possível contar com o espaço suficiente para essa organização e tendo de dispor, por exemplo, de uma única sala, a disposição e aparelhamento desta deve refletir aquele propósito [...] (PARANÁ, 1949a, p.30).

Ao propor para as unidades de formação geral do sistema escolar a organização em unidades de grau pré-primário, voltadas para crianças de 3 a 7 anos, o Anteprojeto da Lei Orgânica do Estado do Paraná, de 1949, englobava a escola maternal e o jardim de infância. A creche, neste anteprojeto, não faria parte das instituições pré-primárias, da mesma maneira como não fora contemplada no Código paulista de Educação, de 1933, que estabeleceu ser o nível denominado pré-primário composto apenas pela escola maternal para crianças de 2 a 4 anos e jardins de infância para crianças de 4 a 7 anos (KISHIMOTO, 1988, p.27). Portanto reafirma-se o uso da expressão “pré-primária” para referir-se apenas às escolas maternas e aos jardins de infância.

No âmbito nacional tiveram início em 1948 os debates em torno do anteprojeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que sofreu diversas modificações até sua versão final ser aprovada em agosto de 1961. Algumas mudanças ocorreram neste texto no que concerne à educação pré-primária. O projeto original do deputado Clemente Mariani dispunha a educação pré-primária no Título V, logo acima do título VI concernente à educação primária, portanto separando ambas em sua redação.

Em dois artigos estabelecia para a educação pré-primária o seguinte:

Art. 14- As instituições pré-primárias têm por objetivo prestar assistência às crianças de menos de 7 anos, e proporcionar-lhes educação adequada.

At. 15 – As empresas que tenham a seu serviço mães de crianças em idade inferior a sete anos serão estimuladas a organizar e a manter, por si ou em cooperação com os poderes públicos, instituições pré-primárias para crianças.

Com o parecer de Gustavo Capanema¹⁰ o projeto é arquivado, sendo reaberto muitos anos depois. Em 1957 entra em cena o substituto Lacerda¹¹, que “representou uma inteira mudança de rumos na trajetória do projeto”, ao incorporar os interesses das escolas particulares (SAVIANI, 1997, p. 15). As críticas à orientação pragmatista¹² do INEP sob a liderança de Anísio Teixeira acirram o conflito entre escola pública e particular “que irá polarizar a opinião pública do país até 1961” (Idem, ibidem, p.16).

O texto do substitutivo Lacerda não dispunha a educação pré-primária em um título separado tal qual o fizera Clemente Mariani, apresentava-a como parte da educação primária:

Capítulo 11

Estrutura e duração do curso primário

Art. 21 – o curso primário divide-se em:

- a) Pré-primário;
- b) Primário propriamente dito.

Art. 22 – O pré-primário destina-se aos menores até sete anos e será ministrado em escolas maternais ou jardins-de-infância.

Por fim, temos o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – 4.024/1961. Com ela surge, ainda que de forma tímida, a primeira legislação educacional brasileira, de âmbito nacional, alusiva à educação das

¹⁰ Capanema ocupou o papel de ministro no governo getulista de 1934-1945. Em 1945, ele participa, à sua maneira, da tentativa de dar continuidade ao governo Vargas de forma adaptada aos novos tempos, e depois se transforma em líder preeminente do Partido Social Democrático em Minas Gerais, que ajuda a organizar. É eleito deputado federal por Minas em todas as legislaturas a partir de 1946 (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984). Aqui neste contexto aparece como deputado da oposição.

¹¹ Segundo Saviani tudo indica que o deputado do UDN Carlos Lacerda toma a iniciativa de reconstituir o projeto original por motivação tipicamente partidária. “Desde sua entrada no Congresso o projeto original das Diretrizes e Bases da Educação esbarrou na correlação de forças representadas pelas diferentes posições partidárias que tinham lugar no Congresso Nacional. Oriundo de uma comissão cujo relator, o prof. Almeida Junior, era filiado à UDN e encaminhado ao congresso por um ministro, também da UDN, enfrenta as críticas do bloco majoritário no Parlamento. Assim é que o líder do PSD, o deputado Gustavo Capanema, com o apoio de sua bancada, que era majoritária, fustiga o projeto tachando-o de infeliz, inconstitucional e incorrigível, enquanto os deputados da UDN se empenham na defesa do mesmo acusando Capanema de boicote à proposta” (SAVIANI, 1997, p.14).

¹² É necessário informar de antemão que as expressões **pragmatista** e **pragmatismo** serão utilizadas neste texto para se referir à corrente filosófica do pragmatismo e não à qualidade de ser prático, de agir com praticidade nas situações em benefício próprio, como cotidianamente se considera a acepção do termo. O pragmatismo, enquanto corrente filosófica, originou-se nos Estados Unidos no final do século XIX a partir dos trabalhos de Charles Sander Peirce, William James e John Dewey (MOREIRA, 2002, p. 14).

crianças menores de sete anos. Ela aparece dentro do título da educação de grau primário, compondo sozinha o capítulo I, em dois artigos:

TÍTULO VI

Da Educação de Grau Primário

CAPÍTULO I

Da Educação Pré-Primária

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

Pode-se concluir que o texto convertido em lei em 1961 “representou uma ‘solução de compromisso’ entre as principais correntes em disputa” (SAVIANI, 1997, p.18). Ou segundo Almeida Júnior (1959, p.5), dadas as intenções dos seus autores, o novo texto redigido poderia ser chamado de “projeto conciliador”.

Constatamos que “a estratégia de conciliação”¹³ da parte referente à educação pré-primária se mostra na manutenção do texto original através do Artigo 24 e no Artigo 23, que reúne parte do que já era o texto original (“A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos”) e a outra do substituto Lacerda (“e será ministrado em escolas maternas ou jardins-de-infância”). Ao tratar somente da “educação pré-primária”, portanto, não se englobava a creche na legislação de 1961.

Todavia, na adaptação feita pelo Governo do Paraná da Classificação Geral de Ensino no Brasil¹⁴, baseada na resolução 76, do Conselho Nacional de Estatística e no esquema geral do ensino, do serviço de Estatística da Educação e da Saúde, de 1949, o pré-primário estava ligado ao ensino primário geral, compreendendo: as escolas maternas e creches, os jardins de infância e as classes pré-primárias (Anexo). Neste documento as creches compunham a etapa pré-primária brasileira.

¹³ Termo utilizado por Saviani, 1997, p. 18.

¹⁴ Esta classificação integra o estudo de Reestruturação da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná, produzido pela comissão de coordenação do Plano de Desenvolvimento Econômico do Estado, o PLADEP, em 1959. O documento informa que o PLADEP previa a reforma administrativa dos serviços públicos estaduais dentro de uma “concepção de administração pública voltada para o aceleramento do desenvolvimento econômico regional”. O texto coloca a educação como “peça estratégica fundamental do mecanismo desencadeador de um progresso econômico e social acelerado” podendo-se aquilatar o valor a ela atribuído através dos 18% do orçamento empregados neste setor nos últimos anos (PLADEP, 1959, p.I). Este plano articula-se à ideia de adoção de critérios mais racionais para promover produtividade ao Estado, uma concepção difundida durante o governo brasileiro de Juscelino Kubitschek (1956-1961) (CARDOSO, 1978, p. 218).

De outra parte, observamos nesta classificação geral a existência das classes pré-primárias, isto é, classes de jardim de infância anexas a estabelecimentos de ensino primário.

Segundo Kishimoto:

As classes de jardim de infância anexas a grupos escolares têm, em geral curta duração. Até 1930, existem 16 classes pré-escolares com matrícula total de 927 crianças, e, em 1931, na gestão de Lourenço Filho na chefia da instrução pública, são criadas mais 10 classes anexas a grupos escolares, perfazendo um total de 1424 alunos. [...] Parece que as classes de jardim anexas a grupos escolares não encontram muita receptividade por parte dos diretores dessas escolas, que procuram desativá-las para criar em seu lugar classes de primário" (KISHIMOTTO, 1988, p.124-125).

Lívia Fraga Vieira (1999), ao tratar da expansão dos jardins de infância (que denomina lenta e gradual até os anos de 1970) observa ter havido um início de crescimento dos jardins de infância nos anos 1950 dentro da modalidade de classes pré-primárias anexas aos estabelecimentos de ensino Primário (Idem, ibidem, p.29).

Para Vergara (2010), esta modalidade de atendimento revela uma falta de gestão e financiamento voltados exclusivamente para a Educação Infantil. "É a política do imprevisto, do uso de parcas sobras da escola primária" (VERGARA, 2010, p. 38).

Indício da existência desses cursos ou classes pode ser visto em uma reportagem de 1955 a respeito do Grupo Escolar Cristo Rei, de Curitiba:

Possui duas classes de jardim da infância, onde frequenta grande número de crianças do bairro, o qual vai ali receber os primeiros contatos com a escola. Além dessas classes, possui o estabelecimento, uma outra destinada ao encaminhamento das crianças às primeiras letras. É uma espécie de "pré". Estes, diferentemente daqueles, já começam a ler e fazer brinquedos que demandam maior esforço mental. Aqueles, apenas, brincam, durante as quatro horas, ouvem músicas e comem. É uma grande vida para a "meninada". Falando com uma das professoras fomos informados de que há crianças que choram ao sair da brincadeira que levam durante as horas de jardim" (GAZETA DO POVO, 22 /11/1955, p.04).

Outro indício pode ser observado através da propaganda de uma escola particular de Curitiba:



FIGURA 1 - PROPAGANDA DE ESTABELECIMENTO PARTICULAR PARA CRIANÇAS DE 2 A 6 ANOS

FONTE: GAZETA DO POVO, 23 de março de 1955, p.02

Em ambas as fontes podemos observar a diferenciação entre o jardim de infância e o curso pré-primário. Mas qual seria, de fato, a diferença?

No caso do Grupo Escolar Cristo Rei, evidenciamos que as crianças do curso pré-primário já são iniciadas no aprendizado da leitura. Enquanto no jardim de infância elas “brincam, durante as quatro horas, ouvem músicas e comem”, no “pré” já há uma exigência de propostas “que demandam maior esforço mental”, como a alfabetização.

É possível que essas classes pré-primárias, refiram-se ao chamado “curso pré-primário”¹⁵, que seria a etapa imediatamente anterior ao primário, correspondendo ao 3º período de jardim de infância¹⁶ e dirigida a crianças de 6 anos. O 2º período de jardim de infância era frequentado por crianças de 5 anos e o 1º período por crianças de 4 anos completos¹⁷.

No início da década de 1960, um decreto da Secretaria de Educação paranaense estabeleceu o fim do curso pré-primário anexo a escolas primárias em virtude da LDBEN 4.024/61, a qual previa que a educação pré-primária fosse ministrada em jardins de infância e escolas maternais. Consequentemente, o “pré” foi transformado no 1º ano do primário¹⁸.

¹⁵ Nomenclatura utilizada pelo Decreto nº 10.290/63 (PARANÁ, 1963a, p. 5-7).

¹⁶ Termo identificado em algumas fontes.

¹⁷ Portaria nº 56/63 (PARANÁ, 1963a, p. 11).

¹⁸ Esta discussão reaparece com maior aprofundamento no capítulo 3 deste trabalho.

Sem perder de vista a relação dos jardins de infância e classes pré-primárias¹⁹ com as demais instituições ou etapas de atendimento da criança (creches, maternais, primário), enfocaremos, neste trabalho, as prescrições para os jardins de infância, buscando entendê-los a partir das lentes de dois programas paranaenses: o Programa de Experiências para Jardins de Infância de 1950 e o Regimento e Planejamento de Atividades para Jardins de Infância de 1963.

A principal referência no âmbito do estado para esta pesquisa foi a tese de Gizele de Souza, **Instrução, o talher para o banquete da civilização: cultura escolar dos Jardins de Infância e grupos escolares no Paraná, 1900-1929**, que ao analisar a produção de uma *forma escolar* infantil e primária nos jardins-de-infância e grupos escolares paranaenses do período, identificou no Paraná a presença dos jardins de infância articuladamente à organização do primário, ainda que reservadas as especificidades nos objetivos, processos de ensino, materiais etc. Outras referências da historiografia da infância e das instituições de educação infantil, essenciais neste trabalho, foram a tese de Aristeo Leite Filho, **Políticas para a infância no Brasil nos anos 1950/1960**, que discutiu o lugar da infância e da sua educação nas políticas de educação e saúde elaboradas justamente no período que nos propomos analisar, e a dissertação de Livia Fraga Vieira, com o seu estudo sobre as creches brasileiras: **Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo**. Somam-se a estes autores as pesquisas de KUHLMANN (2000; 2001; 2007).

Esses autores contribuíram sobremaneira para inventariar e analisar as principais políticas destinadas às creches, escolas maternais e jardins de infância, sobretudo na virada do século XIX para o XX e na primeira metade do século XX. A partir das discussões empreendidas por eles é possível compreender um pouco mais sobre o modo como se constituíram estas instituições de atendimento e educação infantil. Apesar da ausência de estudos historiográficos específicos sobre a educação infantil paranaense, especialmente em relação aos jardins de infância, entre as décadas de 1930 e 1960, as contribuições destes autores nos possibilitaram conhecer e compreender quais práticas e proposições nacionais e de

¹⁹ Ainda que com algumas diferenças, as classes pré-primárias (ou curso pré-primário) compõem os jardins-de-infância.

outros estados alicerçaram as ações governamentais que fomos observar na década de 1950 e 1960 no Paraná.

Perseguindo as pistas, os rastros, os sinais deixados pelas fontes e buscando nelas capturar, sobretudo, os *homens*, tal qual o ogro que fareja a carne humana das palavras de Marc Bloch (2001, p. 54), procuramos tanto quanto possível encaixar as peças deste grande quebra-cabeças, ainda que por vezes alguns vão permanecerem nos locais onde as fontes silenciavam. Entretanto, as ausências de fontes para esta pesquisa foram sendo “remediadas” através de um esforço para estabelecer as relações possíveis com o material disponível, potencializando as informações de que dispúnhamos e visando explorá-las à luz da historiografia da educação e dos estudos históricos da infância. Como nos adverte Dominique Julia: “Sem dúvida, não devemos exagerar o silêncio dos arquivos escolares. O historiador sabe fazer flechas com qualquer madeira” (JULIA, 2001, p.17).

No intuito de mediar nossa análise das fontes buscamos Le Goff (2003), que nos convoca a desmontar as fontes a fim de compreender seu lugar de produção, suas intenções, como foram produzidas, para quem, por que etc. Nessa direção o autor sustenta que independentemente do alargamento do conceito de fontes, produzindo a seu ver uma verdadeira *revolução documental*, os historiadores não podem se desviar de seu dever principal: a crítica do documento. Seu conceito de *documento-monumento* norteia o historiador nessa tarefa. Assim:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 2003, p. 535-536).

Ao considerar, portanto, que todo documento deve ser analisado como monumento, não haveria nenhum documento, nenhuma fonte que não devesse ser inquirida, indagada pelo historiador. Contudo essa abordagem não se destina a averiguar o estatuto de verdade da fonte, pois:

No limite, não existe um documento-verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer papel de ingênuo. [...] É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos (LE GOFF, 2003, p. 538).

Dessa maneira, documentos oficiais ou não, guardados ao acaso ou com o objetivo de perpetuarem-se na memória, todos eles devem ser sujeitos à crítica, todos devem ser analisados e ressignificados a partir de diferentes miradas: seus sentidos, sua forma, seu lugar de produção, a serviço de quem e do que existem, quem os produziu, o que dizem, o que não dizem, por que foram produzidos, seu destino, enfim. Fazer a crítica às fontes é compreender o lugar dessa produção, suas intenções, entendendo que o que nelas está posto informa sobre quem as produziu e sobre o momento dessa produção. Imprescindível se faz, portanto, conhecer e compreender os contextos nos quais se inserem as fontes.

Assim e sob esta compreensão de fonte que elencaremos os principais documentos que compõem esta pesquisa:

- **Programa de Experiências Jardins de Infância**, instituído através do decreto nº 9587, de 1950. Como instrumento de cotejamento para auxiliar na elucidação do Programa de Experiências para Jardins de Infância, utilizamos o **Anteprojeto da Lei Orgânica do Paraná** e o **Programa para o Ensino Primário**, instituídos em 1949. Ainda que não sejam objetos deste estudo, estes documentos entraram como coadjuvantes ao fornecerem alguns elementos que perpassam a discussão do programa em foco.

- **Regimento dos Jardins de Infância**, instituído sob a portaria nº 56/63, de 1963, dispõe sobre o ensino pré-primário e aprova o Regimento dos Jardins de Infância dos estabelecimentos estaduais. O “**Planejamento de Atividades**” para os Jardins de Infância **é incluído** neste documento.

- **Relatórios, ofícios**²⁰; **Mensagens** do Governador à Assembleia Legislativa do Estado; **Legislação** do período analisado e anterior a este²¹.

Tanto os programas, relatórios, ofícios, legislação quanto as mensagens de governo são fontes oficiais. Segundo Reis (1994, p.19) documentos como esses seriam “textos explícitos sobre a intenção do sujeito”. Entretanto, a afirmação de Reis pode ser problematizada, pois até que ponto os documentos oficiais são produzidos com propósitos tão bem definidos e conscientes? Ademais, as referidas “intenções existentes” *por trás* e *por dentro* do documento não são o único aspecto a

²⁰ Trocados entre a direção do Instituto de Educação do Paraná e a Secretaria de Educação do Estado, localizados no arquivo permanente do IEP. Seus assuntos são variados: solicitação de mobiliário, apresentação dos números referentes ao ano letivo, solicitações etc.

²¹ Leis orgânicas do Ensino Primário e Ensino Normal (1946) e LDBEN 4.024/1961.

ser apreendido, afinal na maior parte das vezes, as ações se dão no âmbito dos conflitos, das tensões, negociações e não há simplesmente uma massa homogênea de intenções a ser desvendada. O que há são produções diversas e representações que circulam, sendo que ora uma se impõe sobre as demais, ora outra.

Ao discutir o uso da legislação escolar como fonte de pesquisa para a História da Educação, Faria Filho procura romper com a premissa de que a legislação é absolutamente homogênea e imperativa, alargando possibilidades de seu entendimento enquanto um espaço de embates políticos, com vistas a ordenar as relações sociais. Este autor sugere como uma boa chave de leitura o entendimento das leis e reformas de ensino como estratégias de intervenção de diferentes grupos no campo educativo, pois são apropriadas de diferentes modos por estes (FARIA FILHO, 1998). Isso reafirma a legislação como produto de disputas de poder, diferentemente das vertentes que a concebem como algo monolítico.

Entendemos que muitas vezes a lei vem a reboque da realidade social, mas ela também lhe indica caminhos expressando, sobretudo, os consensos possíveis em relação ao que a realidade apresenta.

- **Boletins da Secretaria de Educação e Cultura:** Os Boletins são um periódico de publicação oficial, uma documentação riquíssima para nos levar a captar e problematizar as representações construídas a respeito de como pensava o Estado em relação à política educacional, como a Secretaria de Educação se relacionava com os professores, o tipo de demandas, orientações administrativo-educativas existentes etc.

Qual seria a finalidade do Boletim? Para quem teriam sido produzidos?

A necessidade de uma ligação mais estreita entre os professores, inspetores, delegados e demais funcionários entre si e com a Secretaria de Educação e Cultura, bem assim o imperativo de intensificar-se a divulgação de normas, resoluções, despachos, instruções, e atos atinentes ao ensino nos aconselham a criação um Boletim periódico, a ser editado em futuro próximo e que será remetido para todos os estabelecimentos de ensino e repartições a ele vinculadas (PARANÁ, 1951, p. 114-115).

As tensões identificadas neste material sinalizam o que escapa ao controle do Estado, como resultado de uma “cultura escolar” concebida não somente em uma perspectiva normalizadora, mas também nos seus traços íntimos, resquícios, ritualizações, discursos, símbolos, isto é, vestígios não formalizados (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 100).

Podemos verificar que os boletins integram uma política preocupada em fazer os profissionais dos diferentes níveis ligados à Educação seguirem diretrizes comuns. Nesse sentido cabe dizer que este impresso foi tomado em seu conteúdo, mas também em sua materialidade, no sentido de “tratá-lo como objeto cultural que, constitutivamente, guarda as marcas de sua produção e de seus usos” (BICCAS; CARVALHO, 2000, p.63).

É a ênfase nesses usos que desloca o olhar do historiador da educação dos modelos pedagógicos (tenham eles o caráter de leis, regulamentos, preceitos, doutrinas ou sistemas pedagógicos) para a multiplicidade dos dispositivos materiais em que se inscrevem, como produtos culturais determinados, e para as práticas diferenciadas de apropriação deles (Idem, ibidem).

- **Livro-ata de reunião pedagógica da Escola de Aplicação Alba Guimarães Playsant- 1946 a 1950:** A Escola Alba Guimarães Playsant era a escola de aplicação anexa ao Instituto de Educação do Paraná²², onde funcionava o ensino primário e um jardim de infância tal qual se previa para a prática das normalistas nos Institutos de Educação. Neste livro-ata, localizado no Arquivo permanente do IEP, constam os registros das reuniões do grupo de professores da Escola de Aplicação e professores do Curso Normal do Instituto de Educação.

Concebemos o livro-ata como um documento escolar, produzido na escola e de circulação no âmbito desta que contém diferentes representações dos sujeitos a respeito da educação, da legislação, além de diversos modos de apropriação das teorias e métodos em pauta no período bem como sua circulação no âmbito escolar.

Por ser uma fonte da história da escola e da educação, porque foi produzida internamente *pela e na* escola (RAGAZZINI, 2001), cremos que oferece, potencialmente, pistas acerca de alguns elementos mais difíceis de vislumbrar em um documento oficial, até porque se trata de um documento com intencionalidade e natureza diversa daquele.

Documentos assim produzidos em um âmbito menor podem ajudar a revelar algumas práticas, mas especialmente o modo como são apropriados e

²² O Instituto de Educação do Paraná possuiu diversas denominações ao longo de sua história, sendo que seu nome atual é (desde 1993) Instituto de Educação do Paraná Prof. Erasmo Pilotto. Todavia, neste trabalho optamos por nos referir a ele como Instituto de Educação do Paraná ou simplesmente IEP, uma vez que este é o nome pelo qual ele ainda é mais conhecido.

representados diversos aspectos da educação do período por quem está diretamente em contato com a escola. Entretanto, ainda que auxiliem na compreensão da história da educação, tal tipo de fontes – *da escola* – não fornece, de modo algum, todas as evidências necessárias para compor a história educacional, exigindo a aproximação entre diferentes contextos, traduzidos nas fontes *para* a história da escola e da educação:

Em outros termos, a história da escola se escreve, também, a partir da análise dos debates parlamentares, da legislação, das normas e da jurisprudência, da administração pública, dos balanços econômicos, enfim, de um conjunto de fontes que provém muito mais da história legislativa, do direito, da administração pública, da economia, do Estado, dos partidos políticos, que da história da escola e da educação (RAGAZZINI, 2001, p.19).

- **Livros de Erasmo Pilotto**, os seguintes: *Prática de Escola Serena* (1946); *A Educação é um Direito de Todos* (1952); *A Educação no Paraná: Síntese sobre o ensino público elementar e médio* (1954); *Problemas abertos no estudo de sistemas escolares para o Brasil* (1958); *Autobiografia* (2004), editada vários anos depois de sua morte e organizada por Denise Grein Santos após a descoberta de uma pasta contendo escritos autobiográficos do educador. Segundo a organizadora o livro foi apresentado tal qual foi encontrado.

Esta bibliografia nos auxiliou a compreender a atuação de Erasmo Pilotto na educação pré-primária, o lugar que a ela conferiu quando foi Secretário de Educação. Procuramos também localizar em seus livros mais pistas sobre a educação no período, de um modo geral, sem fechar os olhos para sua circulação no âmbito político.

Cabe mencionar, ademais, nossa opção por rastrear o acervo completo de Erasmo Pilotto, o qual foi inteiramente doado à Biblioteca da Universidade Federal do Paraná, Setor de Humanas e Educação²³. Assim, poderíamos buscar não somente as referências apontadas pelo autor nos documentos que propôs, mas também identificar com que autores dialogou para compor tais referências. Também tivemos a oportunidade de observar algumas marcas textuais deixadas por Pilotto em seus livros, auxiliando-nos, por vezes, na percepção de suas apropriações dos textos.

²³ Para tanto contamos com o apoio dos bibliotecários desta instituição.

- **Imagens fotográficas** que circularam em algumas edições dos Boletins da Secretaria de Educação (já citados). Procuramos “ler” as fotografias como **uma** representação do real, não como o real, interpretando-as a partir e dentro do seu contexto de produção e de seus códigos próprios (BARTHES, 1984).

- **Notícias de Jornal** do período, entendendo o jornal “como meio de expressão e de produção da vida social” (VIEIRA, p.17, 2007) assumindo desse modo, “uma função importante no processo de formação das representações sobre o mundo” (Idem, ibidem). Discutiremos algumas notícias e reportagens localizadas no jornal curitibano Gazeta do Povo que ajudaram a produzir representações a respeito do Paraná dos anos de 1950 e, mais especificamente, em relação ao nosso objeto de estudo.

- **Relatos** a partir de uma entrevista realizada com Céres de Ferrante, filha de Salvador de Ferrante²⁴, irmã de renomados jornalistas paranaenses²⁵, escritora, poetisa, professora de ensino primário e jardim de infância no final da década de 1940 e 1950; diretora da Divisão de Ensino Pré-Primário (DEPP), tendo sido uma das principais proponentes do Planejamento de Atividades, de 1963.

Concebemos que o relato memorialístico não é um conjunto de lembranças cristalizadas pelos acontecimentos do passado. “A memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que está sendo expressa” (POLLAK, 1990, p. 204). Portanto, há inúmeras possibilidades de se (re)construir uma versão do passado e transmiti-la oralmente. Além disso, consideramos, com Pollack, a seletividade da memória. “Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado” (Idem, ibidem p. 203).

- **Dados** do IBGE a respeito da população infantil do período, os quais foram confrontados com dados de matrículas no jardim de infância e no primário (localizados em documentos do próprio IBGE, Mensagens de Governo, dentre outros), o que tornou possível depreendermos aspectos da realidade do atendimento da criança pequena no período em questão.

Como nosso ponto de partida para mapear e analisar estas duas prescrições do Estado do Paraná em relação à educação nos jardins de infância - o Programa

²⁴ Reconhecido ator e diretor paranaense que fundou a Sociedade Teatral Renascença (STR), considerada a pioneira do teatro amador no Paraná.

²⁵ Como Mbá de Ferrante.

de 1950 e os documentos de 1963 – examinaremos no capítulo 1 o contexto de produção do Programa de Experiências para Jardins de Infância lançado pelo governo paranaense em 1950, sua orientação teórico-metodológica, discursos, apropriações e representações sobre ele produzidas, procurando estabelecer conexões possíveis entre a realidade paranaense e a nacional.

No segundo capítulo evidenciaremos os desdobramentos do Programa de 1950 identificando algumas tensões no âmbito das orientações e métodos para os jardins de infância durante a década de 1950. Analisaremos como o Estado, por meio de alguns intelectuais, orienta metodologicamente os jardins de infância na década de 1950 sob os diferentes matizes que compunham as redes de relações educacionais, políticas e sociais das quais esses intelectuais faziam parte.

Por fim, no capítulo 3 propomo-nos a percorrer dois caminhos: a análise do Regimento e do Planejamento de Atividades de 1963 em relação à sua orientação, princípios, propostas, métodos cotejando-o com o Programa de 1950 e com outras fontes a ele associadas, como o Anteprojeto da Lei Orgânica do Paraná de 1949, mensagens de governo do período, escritos de Erasmo Pilotto relativos ao programa²⁶.

Para tal, dividiremos esta análise em dois grandes blocos:

- Organização: em que cotejaremos a estrutura, as formas, os objetivos propostos para os jardins de infância de 1950 e 1963, as áreas do conhecimento e seus encaminhamentos metodológicos bem como as questões materiais que os possibilitam ou inviabilizam. Enfim, confrontaremos as concepções de educação da infância em ambas as proposições, onde e em que medida elas se aproximam e/ou se distanciam.

- Docência: em que examinaremos o papel do docente de jardins de infância e a problemática da formação de professores de jardins de infância na década de 1950, confrontando-os com os ordenamentos produzidos a esse respeito no Regimento e Planejamento de Atividades de 1963.

²⁶ O uso desses documentos se faz necessário uma vez que nos propomos a cotejar documentos distintos: um regimento e um programa (1963) e um programa (1950), o qual necessita de outras fontes para alargar nossa análise comparativa, haja vista o maior detalhamento prescritivo dos documentos de 63.

1. PROGRAMA DE EXPERIÊNCIAS PARA JARDINS DE INFÂNCIA DE 1950

1.1. MONTANDO O CENÁRIO E CHAMANDO ALGUNS ATORES

O Programa de Experiências para os Jardins de Infância de 1950 foi gestado no período em que Moysés Lupion governava o Estado do Paraná pela primeira vez: entre março de 1947 e janeiro 1951²⁷. Assina a elaboração deste documento o Professor Erasmo Pilotto²⁸, que desde 1949 exercia o cargo de Secretário de Educação.

Quase concomitantemente ao Programa para os Jardins de Infância foram instituídos os Programas para o Primário, para Cursos Normais Regionais e o Anteprojeto da Lei Orgânica do Estado do Paraná, todos decretados em 1949.

Apoiado pelo ex-interventor Manoel Ribas²⁹, Moysés Lupion assume o governo do Paraná em 1947. Sob a imagem de um empresário bem sucedido e de um dos homens mais ricos do Brasil³⁰, propõe-se, em sua plataforma de governo, a *construir um Paraná Maior*³¹, apelo que aviva o sentido de que somente um “empresário notável”, construtor de um grande império econômico (como o foi) seria capaz de alavancar o desenvolvimento do Paraná.

Lupion e seus irmãos, sócios do grupo Lupion, mantinham várias empresas ligadas ao setor madeireiro, as quais teriam ampliado “suas forças econômicas e

²⁷ Sua segunda administração ocorreu entre janeiro de 1956 e janeiro de 1960.

²⁸ Erasmo Pilotto (1910-1992) foi um educador e intelectual paranaense que teve uma ativa participação nos campos educacional e artístico, especialmente nas décadas de 1930 a 1950. “Como um dos protagonistas do Movimento pela Escola Nova no Paraná, apresentou uma trajetória como educador e gestor público ampla e variada, dividida em várias esferas: a do professor, do escritor, do crítico de arte e do político” (SILVA, 2009, p.2).

²⁹ Manoel Ribas exerceu a interventoria do Paraná no período do Estado Novo por 14 anos e 25 dias e deixou o Palácio do Governo com o fim da gestão Vargas. Segundo Jorge Mathias Júnior, em depoimento ao jornalista Aramis Millarch, Ribas teria disputado as eleições de 1947 caso não tivesse sido estabelecido que os homens que haviam participado de cargos importantes no Estado Novo não poderiam participar da disputa. “Se isto acontecesse, Ribas no Paraná seria imbatível” (LEITE JÚNIOR; ESCOBEDO, 2006, p.44).

³⁰ Em entrevista de 23/09/1990, veiculada pelo Jornal O Estado do Paraná, o jornalista Aramis Millarch pergunta a Moysés Lupion se seria correto afirmar que, em 1945, ele era dos homens mais ricos do Brasil conforme afirmava um relatório de 76 páginas feito para o Banco do Brasil estudando todas as propriedades do grupo Lupion. Moysés responde que não chegava a ser um dos mais ricos (segundo o jornalista, dizia isso “sorrindo e modesto”), mas poderia dizer que era um empresário bem sucedido (MILLARCH, 1990).

³¹ Plataforma de governo de Moysés Lupion, 1947.

políticas a ponto de conseguir formular uma estratégia própria de hegemonia e disputar dentro do bloco de poder a direção do processo decisório no Paraná³² (SALLES, 2004, p.36).

Utilizando a ideologia do privado como agente do desenvolvimento no Estado, Lupion declara seu interesse em administrar a coisa pública da mesma forma que administrava as suas empresas, de modo a fornecer-lhe dinamicidade. Cabe ressaltar, no entanto, que tal política estadual articulava-se a uma política maior, em nível nacional “que prevaleceu durante toda a ‘era Vargas’ e posteriormente a esta, isto é, o *nacional desenvolvimentismo*, em que a atuação do público e do privado se (con)fundia”. (SALLES, 2004, p.69-70).

Referindo-se ao âmbito nacional, Sônia Regina de Mendonça afirma que:

Até meados dos anos 50, o capital privado nacional beneficiara-se de inúmeros incentivos públicos, tais como o fornecimento – a baixos preços – dos insumos e serviços produzidos pelas empresas estatais ou ainda uma política cambial e monetária que lhe assegurava um mercado nacional “cativo”, protegido pelas barreiras derivadas do controle da taxa de câmbio e da desvalorização monetária (MENDONÇA, 1994, p.88).

A partir do governo Juscelino Kubitschek (1956-1961) a relação do Estado brasileiro com a iniciativa privada passa a ocorrer em uma perspectiva altamente pragmática³³, na qual não se diferenciou a fonte do investimento (público ou privado, nacional ou estrangeiro), tratando-o apenas como meio para obtenção do fim: o desenvolvimento. A intervenção governamental se fez notar na direção de uma racionalização da ação do setor público concernente aos assuntos econômicos e na cobertura aos investimentos que coadunassem com a programação do desenvolvimento (CARDOSO, 1978, p.202-204).

A busca generalizada pela racionalidade visando à desburocratização do Estado e implicando o uso de técnicas mais aprimoradas para que houvesse mais produtividade caracterizam o projeto desenvolvimentista de JK (Idem, ibidem, 218-219). Nessa direção:

³² A ação do grupo ocupando cargos públicos importantes, dentre eles o de governador do Estado no caso de Moysés, “deu as linhas do desenvolvimento do Estado no que se refere à ação estatal e à atuação do setor privado”, isto é, “o setor industrial madeireiro”, inclusive no âmbito da demarcação e concessão de terras paranaenses, o que tornou possível o acesso fácil à matéria-prima e a amplas extensões de terra (SALLES, 2004, p.37).

³³ No sentido atribuído por Cardoso, como ação prática, de agir com praticidade.

A preocupação com a produtividade vai aqui até a formulação da questão educacional. A luta do desenvolvimento é uma luta contra o tempo, “para recuperar o tempo perdido”, como diz Juscelino. Sendo assim, o tempo é muito caro e “esperar” é um termo que não agrada aos desenvolvimentistas. Por isso principalmente que as transformações educacionais são vistas como simultâneas às transformações industriais. Uma coloca as necessidades, a outra vai-se modificando para poder atendê-las (CARDOSO, 1978, p. 221-222).

Ainda que no plano nacional o tom do discurso fosse pela industrialização brasileira, nos governos paranaenses de Lupion e de Bento Munhoz da Rocha³⁴, o discurso da vocação agrícola do Paraná se mantinha, o que somente se alteraria nos governos da década de 1960 (MAGALHÃES, 2001, p. 74).

A condição de grande produtor de café possibilitava ao Paraná uma participação intensa na economia brasileira, fazendo-se acompanhar pela elevação dos níveis de vida, o que atribuía ao Estado prestígio nacional, ao mesmo tempo em que atraía migrantes de diversas procedências. O surto econômico propiciado por tal atividade levou ao adensamento populacional paranaense seguido do surgimento de uma nova elite regional (situada no Norte do Paraná) e ao fortalecimento da máquina administrativa, fruto da política intervencionista que o Estado passava a assumir e que tinha na retórica da modernização o seu carro-chefe, tal qual no plano federal (MAGALHÃES, 2001, p.50, 58,59).

Tal discurso, que se fazia desde o interventor Ribas (1932-1946), prosseguiu no governo Lupion (1947-1951) e estendeu-se ao Governo posterior, de Bento Munhoz da Rocha (1951-1955).

No que tange à educação paranaense na década de 1950, sublinhamos uma ideia de uma racionalização do ensino consonante com a conjuntura nacional posta no período. Esta ideia de racionalização ia desde a reestruturação da Secretaria de Educação³⁵, passando pela elaboração de um Anteprojeto da Lei Orgânica do Paraná e de novos programas de ensino³⁶ até a preocupação de se evitar a repetência. Conforme aponta Miguel:

³⁴ Beto Munhoz da Rocha Neto governou o Paraná no período compreendido entre 31 de janeiro de 1951 e 3 de abril de 1955. Não concluiu inteiramente seu mandato para concorrer à vice-presidência da República nas eleições de 1955. Assumiu o Ministério da Agricultura neste ano.

³⁵ Iniciada em 1948 a partir do Decreto nº 170, de 14 de dezembro de 1948 (PARANÁ, 1949b, p. 99). Outra reestruturação ocorreria em 1959.

³⁶ Os já referidos.

Para o governo do Paraná, tratava-se de organizar racionalmente o aparelho educacional do Estado, a fim de que fosse possível obter melhores resultados dispendendo menos recursos, isto é, aprovar mais alunos, eliminando, na medida do possível, as reprovações que penalizavam as verbas públicas. Também, pressionado pela crescente demanda, via-se obrigado a criar mais salas de aula (MIGUEL, 1997, p. 128-129).

No plano nacional, a criação, em 1955, dos Centros de Pesquisas do INEP, traduziu bem o ideário do governo Kubitschek no tocante ao papel que a educação deveria assumir naquele momento:

...a educação deveria assumir um papel instrumental diante da condição histórica, política, econômica e social em que se encontrava o país. Tal condição era definida como sendo a do ingresso do Brasil na modernidade; toda iniciativa a ser tomada deveria fundamentar-se no primado da racionalidade, ou seja, na utilização do raciocínio e das técnicas científicas que privilegiavam o planejamento, a previsão, o cálculo - em contraposição a atitudes intuitivas (CUNHA, 1991, p.186).

Nesse sentido, sob a premissa de planejar com maior objetividade as intervenções a serem feitas na escola, o discurso da renovação pedagógica previa a obtenção de dados empíricos sobre a realidade social, cultural e educacional do país (CUNHA, 1999, p. 41).

Podemos ler como um exemplo desta busca pelo planejamento objetivo das intervenções a serem realizadas na escola, a instalação, em 1952, no Paraná, do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE)³⁷. Sua finalidade era:

...realizar estudos e investigações psico-pedagógicas, elaborar medidas para organização das classes, verificação de matrícula, frequência e repetência, verificar através de processos especializados o rendimento escolar, organizar e desenvolver os serviços de Orientação Educacional e Profissional, etc. (BOLETIM DA SEC, nº6, 1952, p.122).

Ao término do primeiro ano de seu primeiro mandato, Lupion salienta:

Paralelamente aos problemas de saúde pública devemos colocar os de educação. Ainda que o Paraná tenha gasto, no ano de 1947 com a educação, as cifras mais altas de suas verbas, atingindo à casa do cem milhões de cruzeiros³⁸ si incluirmos as despesas com edificações escolares, material e pessoal – apesar disso, são muito grandes ainda as nossas necessidades neste domínio. Começam elas as clamantes exigências por um substancial aumento do número de salas de aulas, pois, por mais que

³⁷ O CEPE havia sido criado em dezembro de 1948, mas regulamentado em 1952. Segundo o governo, sua regulamentação foi minuciosamente elaborada em cooperação com o INEP (PARANÁ, 1952, p.216).

³⁸ O governo afirma que este valor corresponde à quarta parte dos orçamentos anuais do Estado (PARANÁ, Mensagem de 1949b, p. 99).

tenhamos feito, as nossas escolas estão muito longe ainda de comportar os alunos que solicitam insistentemente matrícula em nossos cursos primários³⁹. Mas essa deficiência em quantidade não atinge apenas no que se refere aos cursos primários. Praticamente não temos cursos pré-primários, tão reduzida é a capacidade dos que possuímos, tão pequeno o seu número é tão insuficiente o seu rendimento. Neste capítulo do rendimento, os resultados não são mais animadores (PARANÁ, 1948, p. 11).

A menção ao Pré-Primário revela alguma preocupação com tal etapa. De modo geral, o governo do estado enfatiza que havia ainda muito a se fazer pela educação paranaense.

O mesmo tipo de discurso é identificado na retórica do governo brasileiro, quando o então o Presidente Gaspar Dutra⁴⁰ demonstra certa inquietação com as deficiências do sistema educativo voltado para o “Ensino Pré-Escolar”, como o designa. Conforme apresentamos na introdução deste texto, denomina-o de “rudimentar e incipiente” para um “período tão delicado da formação da mentalidade infantil” e enfatiza a necessidade da “multiplicação de escolas maternas e Jardins de Infância” dada a progressiva industrialização. Mesmo sendo uma necessidade tão imperiosa tal expansão das instituições pré-escolares, nenhuma outra das demais mensagens presidenciais - entre 1947 e 1950 - volta a tratar da questão.

Podemos destacar também as Mensagens Presidenciais enviadas ao Congresso Nacional pelo Presidente JK, no período de 1956 a 1960. Na análise que Leite Filho (2008) fez das temáticas sobre educação dos cinco anos de governo JK, identificou a quase inexistência de mensagens relativas à Educação Infantil. Buscando captar como a criança/infância era representada nestas mensagens e que lugar ocupava, o autor evidencia uma concepção de criança somente na sua fase de escolarização formal, ou seja, a partir dos 7 anos.

No período de 1942 a 1946 Gustavo Capanema, então ministro da Educação e Saúde, implementa as Leis Orgânicas cuja ênfase recaía sobre o ensino primário, único obrigatório na Constituição em vigor, a de 1946.

³⁹ Entretanto, cabe lembrar que o Ministério da Educação e Saúde, por intermédio do INEP, afirmava vir desde 1946 executando um plano para o desenvolvimento da rede de ensino primário, em que eram utilizados os recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário, criado em 1942, mas que teria sido posto em funcionamento somente em 1946. “Assim, mediante a assinatura de Acordos e Convênios com as Unidades Federadas, ficam previstas a construção de prédios escolares de preferência nas zonas rurais, e a distribuição de equipamento escolar, pondo-se assim em funcionamento todo um novo sistema de educação ativado e aperfeiçoado pela ação supletiva do Governo Central [...]” (O ENSINO, 1951, p. 4).

⁴⁰ O militar Eurico Gaspar Dutra foi presidente do Brasil entre 1946 e 1951.

Mesmo com tal ênfase no primário, o presidente Dutra, assim como fazia Lupion no Paraná, afirmava ter clareza de que muito era necessário fazer ainda pelo Ensino Primário brasileiro. Lamentava o fato de que para uma população infantil em idade escolar que em 1949 oscilava entre 5 milhões e meio e 6 milhões, a capacidade de matrícula ainda não chegava a 3 milhões e meio. Mesmo assim, considerava que o seu governo teria empreendido em relação ao Primário em quatro anos muito mais do que se fizera em toda a história brasileira desde a Colônia (BRASIL, 1950, p. 91, 101).

Este tipo de discurso nos é familiar: nele podemos visualizar uma concepção de história linear, ascendente. Esta história inicia em um período colonial de poucos feitos marchando para atingir seu cume: os quatro anos do atual governo. Poderíamos compreender tal retórica nos limites de um discurso interessado na defesa de políticas educacionais que seu autor implementava, tal qual o fez Fernando de Azevedo em *A Cultura Brasileira* (WARDE; CARVALHO, 2000, p. 12).

Assim como no plano federal, entre 1949 e 1950 a tônica do discurso do governo paranaense girava em torno do esforço empreendido na ampliação da escola primária nas cidades e, sobretudo, na zona rural. Além da expansão quantitativa visava-se, segundo o governo do estado, uma maior eficiência do rendimento do ensino, o que pode ser traduzido em uma busca por diminuir o número das reprovações. Para tal, Lupion afirma:

Dirigimo-nos particularmente a cada professora que havia tido, no ano de 1948, um rendimento inferior a cinquenta por cento em número de aprovações, ou havia tido apenas, em sua escola isolada, alunos de primeiro ano. Chamamos, a um tempo, a sua atenção e fizemos um apelo para a melhoria de seu rendimento, no sentido da eficiência de sua escola. Sabemos que esse apelo é pouco, mas ele deve ser considerado como um passo inicial e uma advertência de que estamos alertas (PARANÁ, 1949b, p.17).

Para tanto, a organização de cursos rápidos de formação docente, a distribuição de cartilhas, a orientação e fiscalização por parte do serviço de inspeção escolar apresentaram-se como algumas medidas a fim de se melhorar a eficácia do ensino primário. A organização de Escolas Normais Regionais, na zona rural, foi assim entendida:

[...] uma forma de solucionar o problema de formação do professor nas zonas rurais ou nas cidades afastadas dos centros urbanos, a fim de que, após formados, exercessem o magistério no próprio lugar. Tais cursos

constam no art. 4º, do cap. III da Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946, como um dos tipos de estabelecimentos de ensino normal (MIGUEL, 1997, p.149).

Não somente o primário foi alvo de atenções senão o pré-primário, ainda que de forma mais periférica. Algumas medidas apresentavam-se como um “esforço em favor da educação do povo⁴¹”: criação de um sistema de creches e escolas maternas na Capital e, posteriormente, em outras cidades do Estado

que, pelo seu desenvolvimento, apresentam para as mães proletárias o grave problema do semi-abandono de seus filhos, nas horas em que são obrigadas, pelas exigências de suas profissões, a ausentar-se de suas casas (PARANÁ, 1949b, p.102-103).

Assumindo o compromisso de construir creches e escolas maternas para atender as mães trabalhadoras, Lupion afirmava:

A rede de creches e escolas maternas, ideada para Curitiba, é composta de dez unidades, localizadas em um conjunto de pontos da cidade, capaz de cobrir as diversas áreas e servir a toda a população proletária da Capital. As duas primeiras creches dessa rede já estão em funcionamento, e pensamos que até julho podemos ter todo o conjunto planejado prestando já os seus serviços aos filhos dos trabalhadores de Curitiba (Idem, ibidem, p. 103).

Ressaltamos que decorridos **dois anos** de governo, apenas duas das dez creches e escolas maternas idealizadas para Curitiba “encontravam-se em funcionamento”, segundo o governador, sendo que, é provável que uma das que faziam parte desta conta era a Escola Maternal anexa à Sociedade de Socorro aos Necessitados⁴².

Além disso, dados do Serviço de Estatística da Educação e Cultura, do IBGE, relativos ao ensino no Brasil entre 1948 e 1950 atestam que durante os anos de 1948, 1949 e 1950 o número de Escolas Maternas tanto no Paraná quanto em sua capital manteve-se somente em uma (1) unidade (BRASIL,1956).

Desse modo, seria possível crer que nem a rede de dez creches e escolas maternas da capital nem a do interior tivessem sido de fato implantadas; tampouco se poderia sustentar a existência desta segunda creche/escola maternal de acordo

⁴¹ Expressão utilizada por Lupion na Mensagem de 1949 apresentada à Assembleia Legislativa do Estado.

⁴² Fundada em 1928, era composta de creche, jardim e curso doméstico (RATACHESKI, 1953, p. 70).

com os dados do IBGE 1948 - 1950. Entretanto, outra hipótese seria de que tais informações não constariam entre os dados da Educação, mas da Assistência Social ou mesmo da Saúde, o que necessitaria de futuras pesquisas para confirmação.

Ainda a respeito da rede de creches e escolas maternas, Lupion nos fornece duas informações importantes:

Tal serviço de creches e escolas maternas, para melhor servir aos seus propósitos, foi articulado com as sociedades operárias da cidade, dentro, de resto, do princípio, que temos proclamado sempre, da colaboração do povo e da administração pública, da cooperação de todos no campo das construções de utilidade comum.

Um outro princípio serviu no presente caso: tais creches e escolas maternas são obra conjunta de duas Secretarias de Estado, a de Saúde e Assistência Social e a de Educação e Cultura, uma vez que o problema que deve ocupar aquelas unidades do sistema educacional é, a um só tempo, de assistência social, médico e pedagógico. Damos a maior importância ao fato da cooperação dessas duas Secretarias na instalação e manutenção de um serviço comum, por ser fato novo na vida administrativa do Estado e por indicar, de modo frisante, a unidade e interpenetração dos órgãos da nossa administração pública (PARANÁ, 1949b, p. 103).

Em relação ao primeiro aspecto levantado, podemos dialogar com Livia Fraga Vieira que argumenta:

A ação Estatal no Brasil, na área de creches, desenvolvida desde a década de 40, caracterizou-se pela execução indireta, na forma de associação com instituições particulares de caráter filantrópico leigo ou confessional, concedendo subvenções às que se encarregavam de implantar creches através do Departamento Nacional da Criança do Ministério da Educação e Saúde⁴³ e da Legião Brasileira de Assistência⁴⁴ (VIEIRA, 1986, p. 149, 318).

Esta chave de leitura que a autora nos dá possibilita entendermos melhor o modo como operava o Estado no campo das proposições para a criança pequena⁴⁵ no período em estudo, pano de fundo dos programas (de 1950 e 1963) que doravante analisaremos.

Até meados de 1960, o Estado não produzia planos ou programas nessa área, ou seja, não dimensionava custos, metas, não planejava ampliação de atendimento etc. Respondia unicamente a demandas isoladas,

⁴³ Segundo Leite Filho (2008, p.85, 91) entre 1940 a 1953, o Departamento Nacional da Criança (DNCr) foi órgão integrante do Ministério da Educação e Saúde. Em 1953, com a criação do Ministério da Saúde, passou para este novo Ministério, mantendo-se neste durante as décadas de 1950 e 1960.

⁴⁴ A LBA surgiu em 1942 como uma instituição de assistência social, órgão de colaboração do Estado, mas de iniciativa privada (VIEIRA, 1986, p.189).

⁴⁵ Ao entender que creches e maternas compunham juntamente com os jardins-de-infância essa educação da criança pequena.

assumindo o lugar da boa norma, da orientação correta, da uniformização do atendimento. Normatizando as creches, esse mal necessário, o DNCr procurava evitar que elas se transformassem em mais um foco de doenças, causando mortes entre crianças pequenas. Daí a predominância da norma médico-higiênica, com indícios de uma preocupação educativa que se fazia mais presente nas propostas para as escolas maternas e os jardins de infância (VIEIRA, 1986, p. 318).

A questão já muito debatida (KULHMANN, 2007; KISHIMOTTO, 1988; VIEIRA, 1986) a respeito das creches e escolas maternas terem recebido tradicionalmente uma marca assistencial e os jardins de infância uma tendência educacional sobrepõe-se ao segundo aspecto levantado por Lupion que traduzia, na Mensagem, um discurso em prol da dimensão pedagógica articulada à da Saúde e Assistência para as creches e escolas maternas. Ao evocar a importância desta articulação, a retórica do governador paranaense Lupion permite entrever que, na prática, a Saúde e a Assistência para creches e Escolas Maternas se faziam mais presentes do que a dimensão pedagógica.

Ainda que esta discussão da articulação entre as secretarias (Saúde e Assistência com a Educação) tenha se referido unicamente às creches e maternas, não significa que os jardins de infância não cumprissem também uma dimensão assistencial, uma vez que: “[...] a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o jardim de infância foi uma delas, assim como a creche e as escolas maternas” (KULHMANN, 2001, p. 26).

Muito embora se reconheça a imbricação entre assistência e educação ao longo da primeira metade do século XX, notamos que o discurso dirigido para os jardins de infância geralmente relaciona-se a aspectos pedagógicos:

[...] primeiro a convocação de um curso de férias para as professoras responsáveis pelas classes de jardim de infância que então se encontravam em Curitiba. Depois, procuramos definir uma orientação para os trabalhos relativos a essa fase da educação pré-primária, uma vez que os nossos jardins de infância nada tinham nesse sentido, a não ser a orientação pessoal de cada professora. O que fizemos, então, preconizar, foi um programa de experiências a proporcionar diariamente às crianças [...] Foi mesmo relacionado com essa orientação toda que constituímos o curso de férias a que nos referimos há pouco. Foi esse novo programa a matéria daquele curso. (PARANÁ, 1949b, p. 103).

A partir disso depreendemos que o jardim de infância ocupava uma posição próxima do primário pela organização pedagógica semelhante. Daí a preocupação

em se definir uma orientação dos trabalhos, um programa com determinados conteúdos e professores capacitados para trabalhar de acordo com esse programa.

1.2. PEDAGOGIA CIENTÍFICA: PEDOLÓGICA E EXPERIMENTAL

Declarando a necessidade de se instituir tais programas⁴⁶ e afirmando ter se empenhado na elaboração destes, Erasmo Pilotto destaca seu caráter experimental: esta seria a “essência” dos novos programas:

Uma das conquistas mais fundamentais do pensamento pedagógico contemporâneo é o caráter experimental de seus trabalhos. A pedagogia verdadeiramente científica será pedológica enquanto aos seus fundamentos e experimental enquanto à sua técnica, ou não o será... (PILOTTO, 1952, p.70- 71).

Mas o que seria este “caráter experimental”? O que seria uma pedagogia científica? Ou, ainda, pedológica? Necessário se faz, pois, uma discussão a respeito de alguns termos presentes nessa afirmação de Pilotto para compreendermos que orientação teriam os programas, especialmente neste caso, o Programa para os Jardins de Infância.

Segundo Lourenço Filho⁴⁷, o conceito de Pedologia, enquanto o estudo da criança, circunscreve-se no período em que se dá a *descoberta da criança*, em meados do século XIX (LOURENÇO FILHO, 1963, p.37). Este autor justifica a renovação pedagógica que acredita ter ocorrido em seu tempo pela adoção da ideia de que:

[...] a natureza a admitir no homem como base da ação educativa deverá apoiar-se num modelo evolutivo de explicação, e modelo que ao homem abranja como um todo. Como e por que a essa ideia se teria imposto?... Pelo estudo da criança, ponto de partida para o conhecimento do educando em geral, ampliado depois para as demais fases de desenvolvimento (Idem, ibidem).

A descoberta da criança, decorrente do influxo de diferentes ideias provenientes dos mais variados estudiosos, teria possibilitado a fundação de associações dedicadas ao estudo da infância, o que culminou no estabelecimento

⁴⁶ Referindo-se aos Programas para Jardins-de-infância e para o Primário.

⁴⁷ Em obra intitulada Introdução ao Estudo da Escola Nova, da Biblioteca de Educação, primeira versão publicada em 1929.

de uma disciplina nova: a ciência da criança, ou Pedologia. Neste trabalho, destacou-se o educador norte-americano Stanley Hall (1844-1924), que já em 1883 publicava uma lista de temas de investigação referentes à criança em diferentes domínios. É ele, por isso, considerado o “pai da pedologia” (FILHO, 1963, p.38).

Sendo a Pedologia, um saber filiado a uma extensa e controversa linhagem de conhecimento, empiricamente fundada no paralelismo psicofisiológico e inteiramente dedicado ao estudo sistemático e científico da criança, constituía um domínio disciplinar que, ao lado de outros - *antropologia pedagógica* (Ugo Pizzoli), *pedagogia científica* (Maria Montessori), *psicologia pedagógica* (Édouard Claparède), *pedotecnia* (Ovide Decroly) e *pedanálise* (Oskar Pfister) - nascera em resposta às pressões e urgências originadas no largo ciclo histórico que assistiu ao advento da escola de massas e sua obrigatoriedade como questão de Estado (MONARCHA, 2007, p.25-26).

Para Claparède⁴⁸ a Pedologia compreende um grupo inteiro de ciências: a Psicologia Infantil, a Patologia Infantil, a Fisiologia Infantil, ou seja, todas as ciências relacionadas diretamente à criança. A Pedotecnia, disciplina aplicada que advém da Pedologia, divide-se, por sua vez, em tantos ramos quanto necessários para conhecer a criança: a Pediatria para curá-la, a Pedagogia Científica para conhecê-la e, a partir disso, educá-la, entre outras (CLAPARÈDE, 1940, p.95).

A Pedagogia Científica é o conhecimento ou a pesquisa das circunstâncias favoráveis ao desenvolvimento da criança e dos meios de educá-la e de instruí-la tendo-se em vista determinado fim. Compreende, pois, a *Psico-pedagogia*, a *Higiene escolar* e, se se trata da educação de meninos anormais, a *Médico-pedagogia* e a *Ortofenia*. Convém acrescentar a esta lista a *Pedagogia experimental*, que constitui mais um método especial de resolver os problemas do que uma subdivisão autônoma da pedagogia científica. Consiste esse método, como seu nome o indica, no controle experimental. Como este controle é indispensável, e como é sempre para ele que se apela, em última análise, quando se tem de julgar um processo educativo, poder-se-ia fazer de “Pedagogia experimental” o sinônimo de “Pedagogia científica”[...] (Idem ibidem, p. 96).

Entretanto, Claparède esclarece que o termo “Pedagogia experimental” passou a ter um significado especial para além de sua compreensão como sinônimo

⁴⁸ Édouard Claparède, nascido em Genebra a 23 de março de 1873. Fez estudos médicos, trabalhava no tratamento de neuro e psicopatas, inicialmente para depois ocupar-se da psicologia educativa. Funda o Instituto J.J Rousseau, em 1912 (Prefácio da 1ª edição de sua obra: Psicologia da criança e Pedagogia Experimental: Introdução, Histórico, Problemas, Métodos, Desenvolvimento Mental por Mme. Hélène Antipoff, 1940).

de “Pedagogia Científica”. Uma investigação pertence à pedagogia experimental quando considera somente os processos pedagógicos e formula seus resultados em termos pedagógicos, despreocupando-se de suas condições psicológicas, o que já seria objeto da Psicopedagogia (CLAPARÈDE, 1940, p.108).

Ainda tratando da pedagogia experimental, trazemos para o debate a médica italiana Maria Montessori⁴⁹, contemporânea de Claparède e que emprestará suas ideias sobre a educação a diversas proposições brasileiras e, em nosso caso, paranaenses.

Esta autora argumenta:

[...] se desejamos tentar uma pedagogia experimental, não devemos recorrer às ciências afins; pelo contrário, estas devem ser momentaneamente esquecidas, de modo que, com a mente livre, possamos proceder sem nenhum obstáculo à pesquisa da verdade no campo próprio e exclusivo da pedagogia. Não devemos, pois, partir de ideias preestabelecidas sobre a psicologia infantil, mas sim de um método que permita plena liberdade à criança, a fim de que possamos descobrir, através da observação das suas manifestações espontâneas, a sua verdadeira psicologia. E, talvez, esse método nos reserve grandes surpresas (MONTESSORI, 1965, p. 26).

Portanto, embora afirme que outras ciências experimentais integrem a Pedagogia Científica, como a Higiene, a Antropologia e a Psicologia, tais ciências constituem “apenas pormenores no estudo total do indivíduo a educar”, reafirmando, desse modo, o lugar central da Pedagogia (Idem, ibidem). A observação da criança em seu desenvolvimento natural é que permitirá “reconstruir a psicologia infantil e preparar a pedagogia experimental” (Idem, ibidem, p.297).

Para isso era necessário antes e, sobretudo, que a escola permitisse o *livre desenvolvimento da atividade da criança*. Somente dessa forma, a pedagogia científica poderia “surgir”, pois é a própria criança quem fornece os meios e o caminho para a sua educação (Idem, ibidem, p.15-16).

É possível perceber que em Montessori o conceito de *Pedagogia Científica* corresponde igualmente ao de *Pedagogia Experimental* tal qual defendeu Claparède.

Assim, compreendemos melhor o que Pilotto pretendia afirmar em relação à essência dos programas: a pedagogia científica - ou aquela que pesquisa os

⁴⁹ Nascida em 31 de agosto de 1870, dedicou-se ao estudo e à educação de crianças deficientes e “normais”. Seu método será apresentado no próximo capítulo.

melhores meios para educar e instruir - deve fundamentar-se no estudo sistemático e científico da criança, a partir de estudos de diversas áreas (psicologia infantil, fisiologia infantil...), porém necessita ser experimental, isto é, deve pautar-se no campo próprio da Pedagogia através de métodos e técnicas que permitam melhor atingir as finalidades educativas.

A dinâmica da experimentação é apropriada por Pilotto no modo como afirma ter construído os programas experimentais:

[...] Devemos, porém dizer que, dentro disso, dentro dessa orientação, os programas experimentais são programas elaborados com a melhor base pedológica de que dispúnhamos, com os dados pedológicos da indagação mundial, e destinados a, através de anos seguidos de aplicação e medida objetiva dos resultados, poderem, apoiados nas estatísticas da criança paranaense, irem dar lugar a programas cada vez mais próximos da realidade fundamental da escola que é o educando, e no caso, o educando do Paraná. Assim, os programas atuais são verdadeiras hipóteses para a verificação experimental. Por isso mesmo, ao mesmo tempo em que os lançávamos, criávamos na Secretaria de Educação e Cultura um Serviço de Programas e Medidas Objetivas (PILOTTO, 1952, p. 71).

Esta última informação é confirmada na Mensagem de Governo de 1952, a qual diz respeito ao acompanhamento e avaliação dos programas experimentais por parte do Serviço de Medidas referente ao ano de 1951⁵⁰: “Dentre outras atividades iniciadas, consta o estudo do Programa Experimental, editado em 1950 [...]” (PARANÁ, 1952, p. 216). Desse modo, o Serviço de Programas e Medidas Objetivas seria o instrumento usado para acompanhar e avaliar a eficácia dos programas, através de sua análise empírica.

Outro aspecto que merece ser destacado é a ideia de que os programas, ainda que tenham sido elaborados a partir da melhor base pedológica de que se dispunha (do ponto de vista de Pilotto), eram passíveis de avaliação com a intenção de, com o tempo, darem lugar a programas cada vez mais próximos da realidade das crianças paranaenses. Isso demonstra a compreensão de que dados pedológicos de indagação mundial necessitam de confronto com os dados empíricos de cada contexto para serem validados.

⁵⁰ “Instituído em 1950 o Serviço de Programas e Medidas, que deve acompanhar, com o rigor do método estatístico, e a precisão de medidas objetivas, o desenvolvimento do programa adotado, aferindo, através da observação sistemática, do quanto de adequação conseguimos atingir em tais programas em relação ao processo do desenvolvimento infantil, dando, ao mesmo tempo, a medida exata das correções e reajustamentos que neles se torne necessário introduzir” (PARANÁ, 1950b, p. 216).

1.3. FORMA E CONTEÚDO EVOCANDO SENTIDOS

Até agora procedemos a uma ampla apresentação e discussão sobre como os propositores do Programa de Experiências atuaram no cenário instaurado nos fins da década de 1940 e início de 1950 voltando-nos mais especificamente para o objeto deste estudo: os jardins de infância, mas perspectivando-o em sua relação com as escolas maternas/creches e com o ensino primário.

Depreendemos aspectos da política governamental local de Lupion em consonância com a nacional e algumas de suas consequências para o atendimento educacional das crianças pequenas; vimos crescer a economia e a demanda por escolarização; observamos como a política intervencionista governista articulada a uma política educacional racionalizadora traduziu-se em diversos programas, dentre eles, o Programa para os Jardins de Infância. Arrematamos nossa primeira trama com a anunciada “essência” do Programa - experimental e pedológica - revelando-nos o diálogo que este documento mantinha com teóricos como Montessori, Claparède, Stanley Hall, Decroly...

Adentrando-nos, a partir de agora mais verticalmente no Programa para Jardins de Infância, tomamos a preocupação dominante de Pilotto em relação este:

[...] atingir a uma simplicidade de técnica e de execução que pudesse colocar a criação de um bom jardim da infância ao alcance de qualquer mestre de boa vontade e razoável capacidade de compreensão humana e de iniciativa (PILOTTO, 1952, p. 71-72).

A análise do programa, de fato, revelou-nos uma tentativa de detalhar, de ir às minúcias, convertendo-o em um *passo-a-passo* para o professor pré-primário. Ao debruçarmo-nos, pois, sobre a análise do modo de apresentação do programa recorreremos a Chartier, que clarifica o entendimento do papel da forma na produção do sentido. Este autor nos põe atentos às múltiplas significações de um texto que se fazem em decorrência de como é lido, das formas como é recebido por seus leitores, ouvintes.

Chartier concebe o espaço como produtor de sentido, contribuindo para dar feição às antecipações do leitor, evocar novos públicos e usos (CHARTIER, 1991, p.178-179). Neste sentido, forma é também conteúdo:

Estes⁵¹, com efeito, não se confrontam nunca com textos abstratos ideais, separados de toda materialidade: manejam objetos cujas organizações comandam sua leitura, sua apreensão e compreensão partindo do texto lido. Contra uma definição puramente semântica do texto, é preciso considerar que as formas produzem sentido, e que um texto estável na sua literalidade investe-se de um significado e de um estatuto inéditos quando mudam os dispositivos do objeto tipográfico que o propõem à leitura (CHARTIER, 1991, p. 178).

Assim, o programa nos informa sobre a perspectiva teórica dos seus propositores em relação às necessidades daqueles professores através de seu formato: a ênfase na prática, a simplificação na linguagem, a tentativa de fornecer modelos através de uma abundância e diversidade de sugestões e exemplos.

Mas como se estrutura este documento? Quais as escolhas teóricas de Pilotto para compô-lo? Como tais escolhas articulam-se ao debate a respeito dos métodos e do currículo a ser proposto para a criança dos jardins de infância do período?

No encalço das respostas para tais questionamentos, iniciaremos apresentando mais detalhadamente este documento em sua materialidade caminhando sobre rastros deixados por Chartier a respeito do sentido das formas.

O Programa de Experiências para Jardins de Infância possui o tamanho de um livro médio, em formato brochura e é composto por 25 páginas; não possui imagens, a não ser pelo brasão do Estado do Paraná na página inicial onde consta o decreto que aprovou o Programa, datado de 17 de janeiro de 1950. Assinam sua autoria nesta página, Moysés Lupion e Erasmo Pilotto, respectivamente.

⁵¹ Referindo-se aos leitores ou ouvintes.

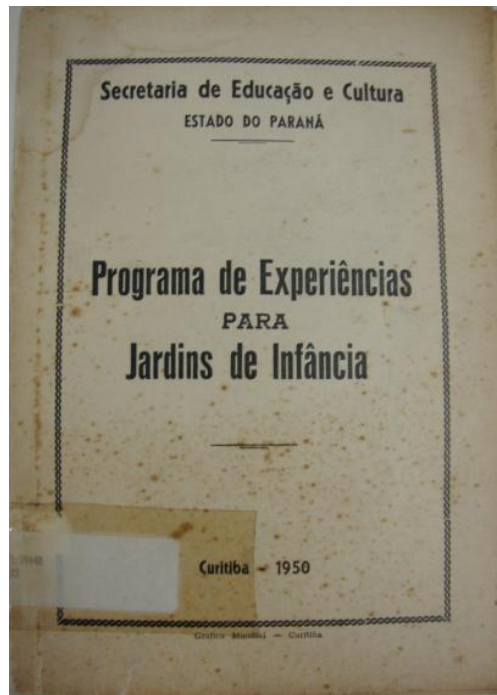


FIGURA 2 - CAPA DO PROGRAMA DE EXPERIÊNCIAS PARA JARDINS DE INFÂNCIA
 FONTE: ACERVO ERASMO PILOTTO - Biblioteca da UFPR, Setor de Humanas e Educação

Divide-se em três partes: I- o Programa de Experiências – mesma denominação atribuída ao Programa como um todo-; II- o Programa de Educação Sensorial e da Atenção; e III- o Programa de Educação Física. Inicia a página 3, sob o grande título: **PROGRAMA DE EXPERIÊNCIAS** (letras grandes em negrito e maiúsculo), subscrevendo-se, na sequência, os itens:

- I- NO CAMPO DA VIDA SOCIAL
- II- NO CAMPO DAS CIÊNCIAS NATURAIS
- II- (Houve um erro, seria o III)- NO CAMPO DA LINGUAGEM
- IV- NO CAMPO DA ESTÉTICA
- V- NO CAMPO DAS ARTES PRÁTICAS
- VI- NO CAMPO DAS HABILIDADES

Cada item é composto por dois ou mais subitens (alguns destes, também subdivididos) nos quais são sugeridas as ideias de atividades para o trabalho com cada tema e subtema.

Após o item VI, abre-se um novo subtítulo sem numeração, em letras maiúsculas: AS FONTES DAS EXPERIÊNCIAS, que dará detalhes do tempo a ser destinado às experiências e sugestões dos centros de trabalho (centro de arte,

modelagem, música, ciências, jogos de Decroli⁵² etc.). Em seguida, incluem-se algumas sugestões para o professor “a modo de exemplo sobre a maneira de desenvolver o programa de experiências” (p. 10), sugerindo uma proposta no campo da vida social envolvendo atividades sob o título “O Correio” e outra sugestão no campo da estética, contendo ideias para o trabalho com música e teatro.

A segunda parte inclui o **PROGRAMA DE EDUCAÇÃO SENSORIAL E DA ATENÇÃO**, grafado em letras menores que as do título inicial, porém também negritadas e em maiúsculo. Esta diferenciação na formatação das letras pode ser um indício do papel dado aos tópicos desta segunda parte, aparentemente menos importante em relação à primeira que trata do plano de experiências.

Compõe a segunda parte do programa os seguintes itens:

I- EDUCAÇÃO DO SENTIDO VISUAL

1- Jogos individuais

- A- Formas e Cores;
- B- Formas;
- C- Cores;
- D- Grandezas;
- E- Orientação;
- F- Observação dos fenômenos naturais.

2- Jogos coletivos

- A- Imitação de movimentos;
- B- Observação de fenômenos naturais e outros;
- C- Observação; memória visual; desenho e linguagem;
- D- Leitura de desenhos e exercícios corporais;
- E- Exercícios de observação. Leitura de desenhos;
- F- Observação de diferenças.

A partir da metade da página 21 para frente, inserem-se novos subtítulos relacionados aos demais sentidos, contendo inúmeras sugestões de jogos e atividades:

⁵² Médico belga, Ovide Decroly nasceu em 1871 e orientou inicialmente suas pesquisas para as crianças com deficiência mental. Posteriormente aplicou as conclusões advindas deste trabalho em crianças consideradas “normais” (DECROLY; BOON, 1965). No programa, seu nome aparece grafado com i no final.

- II- EDUCAÇÃO DO SENTIDO AUDITIVO
- III- EDUCAÇÃO DO SENTIDO TÁCTIL E MUSCULAR
- IV- EDUCAÇÃO DO SENTIDO GUSTATIVO E OLFATIVO

Por fim, abre-se o título: EDUCAÇÃO FÍSICA contendo as orientações para esta área.

Debrucemo-nos, doravante, sobre cada uma destas três partes que compõem o Programa a fim de adentrarmos no modo como seus propositores se apropriaram das representações em circulação no período acerca do lugar, dos métodos e programas destinados ao jardim de infância.

A análise minuciosa do programa nos permitirá vislumbrar os diálogos teóricos travados para concebê-lo, identificando as bases pedagógicas e filosóficas em que se fundamentou. Optamos por detalhar a leitura desse documento visando ressaltar vários aspectos das escolhas de Pilotto e de suas apropriações, chamando a atenção para “a forma” como produtora de sentidos. Cada escolha, tanto do ponto de vista do conteúdo quanto da forma, torna-se um vestígio a nos informar sobre as representações acerca da criança pequena e de sua educação no Paraná de 1950.

Outrossim, o detalhamento nos interessa na medida em que desvela o modo como um texto provindo de outro local de produção é apropriado para transformar-se em um programa de ensino, possibilitando-nos captar as permanências, distanciamentos e rupturas em relação ao seu texto e contexto originais.

1.3.1. “Experiências que desejamos tenham as crianças”

A primeira parte do programa – o Programa de Experiências - foi retirada, segundo Pilotto nos informa, de um estudo de Robert Hill Lane⁵³ intitulado *Introducción práctica a uma moderna Filosofía de la Educación* e publicado na Revista *Anales de Instrucción Primaria*, de Montevideo⁵⁴, em dezembro de 1943 (PILOTTO, 1952, p. 72).

⁵³ Este autor será apresentado em breve.

⁵⁴ Editada pela Dirección de Ensino Primário e Normal de Montevideo.

Os artigos desta revista são organizados em diversas seções e o texto de Hill Lane constava da Seção II, de Traduções⁵⁵. Segundo a explicação da revista, o texto teria sido “traduzido especialmente por Carlos Castelucci para ‘Anales de Instrucción Primaria’ do livro ‘The teacher in the modern elementary school’” (ANALES, 1943, p.324). Portanto, ao que é possível constatar, não teria sido um artigo que Hill Lane produziu especificamente para a revista, mas uma tradução para o espanhol de parte de seu livro.

Ao relatar sobre o plano de experiências de Hill Lane, Erasmo Pilotto anuncia o princípio em que este autor se baseia, de que:

[...] a aprendizagem é uma modificação da conduta através de experiências, em um ambiente determinado.” E o seu plano é “a sucessão de experiências que desejamos tenham as crianças. No aspecto negativo esta definição implica que o plano não é uma série de porções de matérias que se tem de aprender. O plano não é uma quantidade de capítulos de um texto. Também não é uma sucessão de unidades de trabalho. No aspecto positivo, o plano foi feito com todas as coisas interessantes e proveitosas que a criança deve fazer, dentro de um ambiente estimulante e controlado, com o fim de que possam modificar sua conduta assim como aproveitar as lições da experiência (PILOTTO, 1952, p.72).

Mas quem é Robert Hill Lane?

Pilotto não faz a apresentação de quem seja este autor, provavelmente porque o texto a que teve acesso também não o apresentou. Somente a localização de algumas das obras originais de Hill Lane – *The Teacher in the Modern Elementary School* (1941) e *A Teacher’s Guide Book to the Activity Program* (1935) – possibilitou-nos conhecer mais profundamente algumas das ideias deste autor e o *lugar do discurso de onde ele fala*, nos termos de Certeau⁵⁶.

Hill Lane é apresentado como o Assistente Superintendente de Escolas de Los Angeles, California⁵⁷. Pelo que é possível se depreender em *A Teacher’s Guide Book to the Activity Program* (1935), a função de Lane era justamente assistir os diretores de escolas elementares de Los Angeles, através de visitas e avaliação do

⁵⁵ A edição a que tivemos acesso estava dividida em sete seções, nesta ordem: *Colaboraciones Nacionales; Traducciones; Libros y Revistas; Información Nacional; Trabajos de los Inspectores Departamentales; Trabajos de estudiantes normalistas; Informes del Asesor Letrado del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal; Legislación Escolar*.

⁵⁶ “Certamente não existem considerações, por mais gerais que sejam, nem leituras, tanto quanto se possa estendê-las, capazes de suprimir a *particularidade* do lugar de onde falo e do domínio em que realizo uma investigação. Esta marca é indelével (CERTEAU, 2000, p.65, grifo original).

⁵⁷ *Assistant Superintendent of Schools Los Angeles, California*.

trabalho dos professores. Nesta obra, Lane relata sobre as visitas feitas a vinte e dois professores nas quais observou cada um:

[...] por um período que variava entre uma hora e uma hora e meia, e relatou nos seguintes casos estudados o que encontrou. [...] Cada professor visitado foi considerado “superior” por ambos, o diretor e o autor⁵⁸. Ao fim de cada caso relatado, uma avaliação foi dada contendo os pontos fortes da situação observada e alguns problemas que posteriormente serviram de base para a discussão com o professor interessado (LANE, 1935, p. 96, tradução nossa).

Cumprir destacar que muitas das demais obras de Lane foram dirigidas a diretores⁵⁹, sendo possível depreender disso sua ampla atuação nesta superintendência.

Ao descrever um diálogo entre o superintendente e uma diretora de escola elementar, evidenciamos as bases nas quais os escritos de Lane sustentavam-se:

Líderes em educação do nível de Dewey a Kilpatrick⁶⁰ nos advertem que a educação formal como vem ocorrendo não está preparando os alunos para assumir seus adequados lugares em um mundo em transformação. Se nós tivéssemos a certeza de que a presente ordem social iria continuar indefinidamente, é provável que a presente educação formal contribuísse com uma civilização estática; mas a Guerra Mundial desarranjou as ideias do nosso povo em relação ao nosso futuro, e o interessante é notar que as condições das mudanças sociais da Europa trazidas pela guerra criaram lá uma mais nova e mais livre forma de escola que enfatiza a vida real do momento presente diferentemente da preparação para um futuro problemático (Idem, Ibidem, p.3, tradução nossa).

Contudo, Hill Lane crê que as pessoas capazes de se ajustarem a um mundo em mudança não deverão somente estar prontas para viverem sob uma nova ordem social, mas devem ajudar a instaurar esta nova ordem. Reforça esta ideia com um trecho de um artigo de Dewey:

Se estamos inteiramente satisfeitos com as finalidades e processos dessa atual sociedade, este método é apropriado. [...] Mas se concebemos que uma ordem social diferente em qualidade e direção do presente é desejável

⁵⁸ No caso o próprio Lane.

⁵⁹ Dentre elas: A work book for principals and supervisors in elementary schools, 1927; A work book for principals and supervisors, 1930; The progressive elementary school : a handbook for principals, teachers and parents, 1938; The principal in the modern elementary school, 1944.

⁶⁰ William Head Kilpatrick, aluno e depois colega de Dewey, foi um dos autores do método norte-americano de projetos. Segundo o manual de Theobaldo de Miranda Santos, “Kilpatrick admite os seguintes tipos de projeto: 1) em que o fim seja encorpar alguma ideia ou habilidade, sob a forma de expressão; 2) em que o fim seja experimentar alguma coisa de novo; 3) em que o fim seja resolver alguma dificuldade intelectual ou um problema; 4) em que o fim seja alcançar um conhecimento ou certo grau de destreza” (SANTOS, 1953, p.38).

e que as escolas deveriam esforçar-se muito para educar dentro desta mudança social no sentido de produzir indivíduos não complacentes com aquilo que já existe, e instrumentalizados com os desejos e habilidades para ajudar a transformá-lo, um diferente método é indicado para a ciência educacional (DEWEY⁶¹, 1928 *apud* LANE, 1935, p. 16, tradução nossa).

No texto de 1941, Lane recomenda categoricamente aos professores a obra de Dewey, *Democracy and Education*, indicando especialmente a leitura dos primeiros doze capítulos: “Até que saiba estes capítulos quase de cor, o professor não tem como proporcionar uma base adequada em sua própria filosofia da educação” (LANE, 1941, p. 132, tradução nossa).

Além desta, as obras *The School and Society* e *Experience and Education* indicadas para leitura dos professores, também constam como referências para o currículo proposto, dentre outras obras que relatam exemplos de aplicação da filosofia deweyana⁶².

Igualmente no capítulo da obra *The Teacher in the Modern Elementary School* (1941), traduzido/adaptado para a Revista *Anales*, Lane põe em visibilidade sua orientação deweyana. Discorrendo sobre alguns modernos autores que teriam a feliz habilidade de transpor suas filosofias de educação em termos práticos e compreensíveis ao professor, cita Dewey:

[...] Quanto mais firme e sinceramente se expresse que a educação é um desenvolvimento com, por e para a experiência, mais importante é a necessidade de se ter uma concepção clara do que seja esta experiência... A primeira responsabilidade dos educadores se encontra em não somente conhecerem o princípio geral que forma a experiência, mediante as condições do meio, senão que também reconhecerem no concreto quais são os ambientes que conduzem à experiência, que provocam crescimento. Acima de tudo devem saber como utilizar estes ambientes físicos e sociais, e extrair deles tudo que têm que possa contribuir para edificar experiências válidas (DEWEY⁶³, 1938 *apud* LANE, 1941, p. 102, tradução nossa).

Também cita Joseph K. Hart, seguidor das ideias de Dewey:

⁶¹ DEWEY, John. **Progressive Education**, 1928.

⁶² Cita: *Let's Go to School*, de Horrall, que trata da aplicação da filosofia de Dewey na Escola Elementar Lincoln em São José, Califórnia; *Finding Wisdom*, de Hartman, apresentando a obra como “a melhor expressão disponível da filosofia da educação de John Dewey colocada em prática na escola elementar” (LANE, 1941, p. 132-133).

⁶³ DEWEY, John. **Experience and Education**. New York: The Macmillan Company, 1938, p. 17-35.

O fato fundamental, no que se refere a educação, é que a “vida” é formada por experiências e toda experiência educa, em um sentido ou em outro. Nada disso se perde. Deixa sua marca em nosso sistema nervoso. Por isso, uma verdadeira interpretação da educação deve iniciar com a experiência. A educação é uma matéria de experiências e experiência, e toda experiência, independente de onde é adquirida, é educativa. Todas as experiências são reais, cada uma à sua maneira e todas deixam marcas tanto no indivíduo quanto na comunidade. [...] (HART⁶⁴, 1929 *apud* LANE, 1941, p.102, tradução nossa).

Se em Dewey a educação “é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes” (DEWEY, 1959, p. 83), ao apropriar-se de sua concepção de educação, Lane traduz o aprendizado como a modificação da conduta pela experiência em um dado ambiente sendo o currículo, desse modo, as experiências que desejamos que tenham as crianças (LANE, 1941, p. 102-103).

Dewey concebe experiência como uma ação ativo-passiva, não primariamente cognitiva, mas que tem seu valor na percepção das relações ou continuidades a que nos conduz. Assim, a simples atividade não constitui experiência, mas sim a tentativa de fazer alguma coisa e essa coisa fazer-nos perceptivamente outra em retorno (DEWEY, 1959, p.152, 153, 168).

A esta altura é necessário explicar como Lane, ao apropriar-se de Dewey, define “atividade” em seus escritos. Atividade seria “toda experiência válida que corresponda aos interesses e necessidades das crianças e as conduza aos resultados desejados”⁶⁵. Lane afirma também que as experiências válidas, as boas experiências são chamadas, nos seus textos de atividades, origem do termo “programa de atividades” (LANE, 1935, p.18), título de um de seus livros⁶⁶.

E quais seriam as atividades que proporcionariam boas experiências às crianças?

O Programa de experiências⁶⁷ apropriado por Pilotto de Hill Lane apresenta propostas, situações, jogos, exercícios, conversas, atividades em diversos campos:

⁶⁴ HART, Joseph K. **A Social Interpretation of Education**. New York: Henry Holt and Company, 1929, p.212-213, 215.

⁶⁵ No original: “any worth-while experience which meets the interests and needs of the children and leads to desirable outcomes” (LANE, 1935, p.37).

⁶⁶ A teacher’s guide book to the Activity Program, 1935.

⁶⁷ Expressão também utilizada por Hill Lane: “*It is an experience curriculum*” (LANE, 1941, p. 104).

- Campo da vida social: dramatizações; hábitos de trabalho como cooperação, asseio, planejamento da rotina; experiências gerais como passeios, excursões (visitar uma leiteria, uma granja, uma feira livre, uma biblioteca popular...); atitudes; responsabilidades;
- Campo das ciências naturais: cultivo de um jardim, observação de animais, do céu, das modificações conforme as estações, criação de animais domésticos, coleções de coisas da natureza, experimentos diversos, passeios;
- Campo da linguagem: conversação: relatar experiências pessoais, discuti-las, perguntar, ampliar vocabulário, ditar regulamentos de higiene e outros; leitura: ver livros de gravura, ditar uma carta, ler e colocar etiquetas; literatura e dramatização: contar histórias, dramatizar contos simples, declamar poemas simples de memória...;
- Campo da estética: modelagem com argila, pintura, arrumar flores, inventar danças, cantar, escutar a orquestra, ou banda, sair ao jardim depois da chuva...;
- Campo das artes práticas: construção com cubos, construção de brinquedos, fazer presentes para os pais, tecer e costurar, culinária, aprender a como ser hospitaleiro;
- Campo das habilidades: práticas sociais tais como compartilhar as coisas, ser cordial, brincar sem brigar; destreza: manejar livros sem ruído, falar com suavidade, aprender técnicas simples de cozinha, costura, usar ferramentas, pular corda; prática com números: medir, reconhecer moedas, contar, usar o calendário, resolver problemas simples; habilidades estéticas: domínio de todo o referente às experiências musicais e artísticas pessoais.

A análise das experiências propostas às crianças por Pilotto nos remete de fato aos fundamentos da filosofia e das práticas pedagógicas de Dewey. Ao percebermos que Pilotto manteve a maior parte das atividades/experiências propostas em Hill Lane, identificamos certa aproximação deste currículo com o modo como eram trabalhadas algumas das atividades na Escola Laboratório da Universidade de Chicago⁶⁸, na qual:

⁶⁸ Como forma de encontrar sustentação empírica para suas reflexões e animado com a perspectiva experimentalista presente na Universidade de Chicago, Dewey sugere a criação de uma Escola Laboratório nessa universidade, o que ocorre em 1896. A opção de Dewey para o encaminhamento das propostas curriculares da escola foi a de privilegiar um processo contínuo

... era tarefa fundamental dos professores realizar atividades (cultivar um jardim ou visitar uma fazenda, por exemplo) que servissem para apresentar os conceitos através de uma gradual diferenciação das matérias. Dessa forma, os conteúdos das atividades seriam aos poucos incluídos no conjunto de conhecimentos sistematizados⁶⁹. Para Dewey, a criança parte de uma perspectiva mais geral e só aos poucos vai abstraindo o específico. Ele considerava que a matéria estudada só funciona de uma forma ativa se o aluno partir de questões e tentar resolvê-las no processo de aprendizagem (MOREIRA, 2002, p. 95).

Dentro desse mesmo “espírito”, foi possível perceber que Pilotto organiza o programa sugerindo diversas atividades em que, tal qual Dewey, insiste em uma indispensável situação empírica para a fase inicial do ato de pensar, não o desvinculando da experiência.

Exemplo disso foi o modo como Pilotto descreveu, no programa, uma sequência de atividades sobre o tema “O correio”, na qual sugeriu à professora iniciar com uma história que contextualizasse o tema, advertindo ser “antipedagógico” iniciar um assunto tão pouco familiar por uma palestra. Por conseguinte, as crianças deveriam observar o que se vê no correio, trazer selos usados; se poderia propor “exercícios reais” com as crianças, como escrever uma carta assinada por todas as que soubessem escrever para um colega doente; levar à caixa do correio, acompanhar o trajeto da carta indo até o correio central etc.

Somente depois de todas essas experiências se seguiria uma série de palestras sobre as utilidades do correio; sobre assuntos históricos e geográficos a partir da observação dos selos. Depois se poderia resumir ou ensinar certas noções através de jogo: brincando de carteiro “o que constitui um exercício de leitura; graças às maiúsculas, os nomes próprios são depressa reconhecidos ainda pelos menores” (PARANÁ, 1950a, p.11). Os trabalhos manuais seriam enfocados a partir da confecção de envelopes, pacotes, recorte... Seguiriam-se “exercícios de cálculo” através dos selos, nos quais as crianças poderiam classificar, desenhar e colorir; “depois, aprender-se-á a conhecer o valor do selo pela sua cor etc. (idem, ibidem).

Pilotto afirma que tais atividades produziram não interesse nas crianças, mas “verdadeiro entusiasmo” (PARANÁ, 1950a, p. 11).

de planejamento, e não de operações previamente estabelecidas ou de objetivos rígidos (MOREIRA, 2002).

⁶⁹ TANNER, Laurel N. **Dewey's laboratory school: lessons for today**. New York: Teachers College Press, 1997, p.45.

Entretanto, haveria alguns pontos de distanciamento entre o Programa de Pilotto e as ideias originais de Hill Lane, de orientação deweyana?

Cotejando o Programa de Pilotto (1950) com a versão publicada na Revista Anales (1943) e com o original de Hill Lane presente no livro *The Teacher in the Modern Elementary School* (1941) foi possível chegar a algumas observações, quais sejam:

Através da comparação entre a versão original do livro com o texto da Anales, portanto da tradução do texto em inglês para o espanhol, foi possível observar que o tradutor mantém o título original do capítulo traduzido e opera uma adaptação do mesmo⁷⁰. Carlos Castelucci traduz inteiramente o texto da página 101 ao início da página 110, mantendo os subtítulos e a organização do texto original. A partir da página 110 até a metade da página 128 suspende a tradução retomando-a na página 128 e criando um subtítulo relacionado ao texto de Lane, para continuar até quase o final da página 130. O texto original irá até a página 133, contando-se com as referências.

A tradução privilegia o programa de experiências para crianças de 5, 6 e 7 anos de idade, sendo que no original também constam programas para 8 e 9 anos de idade, e, em seguida, 10, 11 e 12 anos. Nesse sentido, é provável que a escolha da parte do programa relativa aos 5, 6 e 7 anos de idade para constar na Revista não tenha sido aleatória e corresponda aos estudos, propostas ou à realidade do sistema escolar e pré-escolar daquele país.

O texto do livro também apresenta uma série de fotografias de salas de aula organizadas espacialmente de diferentes modos dentro da proposta de Lane, além de um conjunto de plantas contendo algumas sugestões aos mestres sobre como organizarem os espaços de suas salas de aula de forma a propiciarem aos alunos “boas experiências” (LANE, 1941, p.129). Nenhuma delas foi incluída na publicação da Revista provavelmente devido ao espaço que exigiriam.

Ao tratarmos de textos traduzidos, é importante ressaltar que entendemos as traduções realizadas nestes textos a partir de algumas das contribuições de dois autores: Umberto Eco e Walter Benjamin⁷¹.

⁷⁰ Provavelmente com vistas à adaptação para o formato próprio de um periódico.

⁷¹ Embora estes autores estivessem tratando, a princípio, de tradução literária, estendemos a análise aos tipos de texto com o quais estamos trabalhando por acreditar que os princípios e

Ao discutir a relação identitária da tradução com a língua do original Walter Benjamin compreende que a tradução não é mais que um eco do original e não sua mera reprodução, concebida a impossibilidade de uma teoria de cópia ou reprodução objetiva do real (BENJAMIN, 2008). Já segundo Eco, para preservar a história “profunda”, o tradutor por vezes terá que sacrificar a história “superficial” (FREITAS, 2002, 135-136).

A partir disso, para além das adaptações feitas no texto de Hill Lane para o formato de um periódico, como o foi a tradução de Castelucci na Revista *Anales*, a própria operação de transposição entre línguas *per se* já produziria um novo texto, guardando relações com o original, mas novo porque em uma outra língua. Portanto, incapaz de reprodução fiel, pois ligada a outro contexto de produção.

Um exemplo foi a tradução de “*we make wagons out of cheese boxes*”⁷² traduzida como: “*con cajones hacemos vagones*”⁷³ ou “*we make cages for our pets*”⁷⁴ traduzido como “[*hacemos*] *cajas para nuestros animales*”⁷⁵. A simplificação que percebemos nessas traduções se articula à ideia, defendida por Eco, da negociação do enfoque da tradução com vistas a produzir no seu público o mesmo efeito que o texto original produziu no seu leitor (FREITAS, 2002, 135-136).

Ressaltamos que não é nosso intuito analisar e comparar linguisticamente as traduções do texto de Hill Lane, pois não se trata de julgar se Castelucci ou se Pilotto cumpriram bem ou não suas tarefas de traduzir os textos a que se propuseram, mas de entender como os utilizaram, como os adaptaram, como os selecionaram; especialmente como Pilotto o fez.

Nesse sentido, no caso de Castelucci, para além da tradução intentamos observar como se deu a adaptação do texto visando um público leitor diferente do seu original. Isso se deu, por exemplo, através da supressão de algumas propostas presentes no original, como assoprar dente-de-leão, preparar calcimina (cal), criar ramos de batatas de batatas-doces, colecionar ninhos da aranha *Trap-door*, jogar com saquinhos de feijão ou preparar murais para mensagens (no original *bulletin*

cuidados com a tradução discutidos pelos autores são aplicáveis e abrangem outras modalidades de comunicação e registro de linguagem além da literatura.

⁷² Nós fazemos vagões com caixas de queijo.

⁷³ Com caixas nós fazemos vagões.

⁷⁴ Nós fazemos gaiolas para nossos animais.

⁷⁵ [Fazemos] caixas para nossos animais.

boards). Entretanto, percebemos que Castelucci manteve a grande maioria das sugestões de atividades propostas no original.

Igualmente o fez Pilotto em relação à tradução da Revista Anales, utilizada na composição do Programa de Experiências. Entretanto, ficam ainda mais evidentes suas adaptações à realidade brasileira/paranaense ao efetuar adequações à cultura, às práticas existentes e, por vezes, aos materiais e instalações disponíveis nos jardins de infância⁷⁶. De fato, houve uma apropriação do texto por parte de Pilotto.

Ao cotejar o texto de Hill Lane e de Castelucci com o de Pilotto verificamos no currículo original e no traduzido para o espanhol uma tendência a possibilitar que as crianças assumissem ainda mais o papel de construtoras, “fazedoras” desde simples mobília (como um palco para dramatização) até receitas culinárias, chegando até mesmo a propor-lhes estofar um sofá.

É interessante notar, à guisa de exemplo, que enquanto para as crianças paranaenses era sugerido “servir bolachinhas com manteiga ou equivalente”, às crianças norte-americanas a proposta era de produzir a manteiga e servir nas bolachas salgadas”⁷⁷. Pode parecer apenas uma questão de tradução⁷⁸, mas esta sutileza associada a outras situações presentes no documento permitem crer em uma opção por práticas que envolvessem construir, fazer coisas passando por todas as suas etapas de produção, mexer com materiais “do mundo real”.

Nessa direção, evidenciamos no currículo original uma manifestação ainda mais acentuada das ideias pragmatistas para a educação, no sentido de se colocar a criança em contato com a própria vida, com os materiais da realidade concreta, com o aprender fazendo, pois o curso natural do desenvolvimento sempre implica

⁷⁶ Alguns exemplos: retirou a prática das crianças calcularem o dinheiro que precisavam para comprar a merenda, provavelmente porque não tivessem que comprar seu lanche na cantina; excluiu a bússola dos materiais para estudo, talvez porque não julgasse apropriado ou porque era um material menos acessível; suprimiu a sugestão das crianças visitarem a sala das caldeiras (*boiler-room*), o auditório e a cafeteria muito provavelmente porque nenhuma destas existia nos jardins-de-infância paranaenses; ou ainda, traduziu como: “Ver quadros de pinturas e ouvir música” a sugestão original de “nós visitamos as classes superiores para ouvir música e olhar pinturas”, talvez porque esta prática não fosse comum...

⁷⁷ *We make butter and serve on crackers* (LANE, 1941, p. 109).

⁷⁸ Do inglês para o espanhol foi mantido o sentido integral da proposição, pois na Revista Anales está escrito: *hacemos manteca y la servimos con galletitas* (LANE, 1943, p. 331).

em aprender por meio de uma atividade, o que, por sua vez, implica no uso do corpo e na manipulação de material como matéria educativa inicial (DEWEY, 1959, p. 204).

Outro aspecto observado, que reforça a ideia anterior, é o da linguagem utilizada no original e na tradução para o espanhol – sempre na 1ª pessoa do plural - expressando a ideia de que são as crianças que falam sobre suas ações – “*we model with clay/modelamos com arcilla*”; “*we make simple furniture/hacemos muebles simples*”; “*we share our belongings/compartimos nuestras cosas*”⁷⁹. Este tipo de construção frasal confere força ao fazer infantil, à produção das crianças, criando a sensação de que tais práticas de fato dão voz a elas, representam-nas.

Já na versão de Pilotto, as propostas foram redigidas no infinitivo – trabalhar com argila, compartilhar as coisas - o que pode ser compreendido dentro de seu contexto de produção, uma vez que se tratava de um texto prescritivo decretado pelo governo e dirigido para os professores. Diferentemente do que se mostra em seu contexto original de produção: uma listagem de experiências dentro de um livro que propunha reflexões e sugestões de práticas aos professores⁸⁰, ainda que a posição de Hill Lane junto à superintendência das escolas da Califórnia pudesse sugerir um possível poder de prescrição.

Embora sejam textos com finalidades aparentemente distintas (mesmo que este limiar seja tênue), podemos pensar que resultaria em uma diferença de apropriação pelo professor ler uma proposição que evoca a voz da criança e outra que evoca sua própria voz. Nesse sentido Egle Becchi nos lembra que a própria definição de infância supõe um “não falar, não comunicar, não dizer de si, não estar em condição de dar – e tanto menos de escrever – as informações essenciais para uma identificação própria” (BECCHI, 1994, p.7). E ainda afirma que a criança, “personagem de quem se diz, se curva involuntariamente e inconscientemente a todas as manobras narrativas e descritivas nas quais o adulto a envolve. Nisto certamente está a sua fraqueza, mas também o seu fascínio” (Idem ibidem, p.14).

Um paralelo pode ser traçado com relação à produção historiográfica a respeito da infância, pois “não é a criança que faz o relato, mas o adulto que

⁷⁹ Respectivamente: nós modelamos com argila; fazemos móveis simples; dividimos nossas coisas.

⁸⁰ Após listar as experiências nos diversos campos, Hill Lane detalha os encaminhamentos dados em cada área relatando várias das atividades que acompanhou durante as visitas feitas nas escolas californianas. Essas experiências provavelmente serviriam como um passo-a-passo para os professores dispostos a trabalhar nessa perspectiva.

significa a experiência infantil no exercício da memória, em que a infância continua diretamente inacessível ao pesquisador” (GOUVEIA, 2008, p. 115).

Fazer história da infância é operar na maioria das vezes com fontes sobre a infância, o que significa lidar com uma:

[...] escassez de notícias que o passado nos oferece da realidade da criança, figura que não se reconta exceto por escassas vozes e escassos sinais, a criança é recontada e configurada segundo modalidades onde o princípio do discurso e os cânones da representação parecem livres de vínculos, onde a interpretação parece reinar muito mais potente no caso das configurações do mundo dos adultos. É com este material que o historiador tem o que fazer e é com este material frequentemente sobreinterpretado que ele trabalha [...] (BECCHI, 1994, p. 14-15).

Ao evocar a voz da criança, tanto o original de Lane quanto a tradução de Castelucci possibilita aos professores fazerem apropriações diferentes das permitidas pelo texto de Pilotto. Pois ainda que a "fala da criança" seja um recurso puramente retórico nos textos de Lane e Castelucci, é recurso que confere uma certa sensação de participação ativa da criança na própria constituição do programa, que além de ser feito "para" a criança soa como algo feito também "pela" criança. Já a versão de Pilotto, através do discurso construído no programa, restringe a participação das crianças ao papel de receptora das prescrições e não de construtora das propostas, ampliando assim o papel diretivo do adulto. No que pese a perda da ideia de construção conjunta de adultos e crianças que poderia resultar de uma leitura de Lane e Castelucci, o discurso de Pilotto é certamente menos romântico, mas, possivelmente, mais ajustado à realidade.

Tal discussão nos leva a outra: a constatação de que o programa de experiências proposto por Pilotto foi, em certa medida, *arrancado* de seu contexto original de produção, de toda a discussão teórica que o acompanhava e que constava na tradução da revista.

Em nenhum momento do seu livro *A educação é um direito de todos* (1952), por exemplo, no qual fala do programa e sobre Hill Lane, Pilotto comenta sobre sua base deweyana. Sem este cruzamento do programa com seu livro *A educação é um direito de todos*, sequer saberíamos de onde exatamente retirou o plano de experiências. Sem a localização da revista e do original de Lane, a ideia de que o currículo paranaense aproximar-se-ia das ideias de Dewey seria apenas uma boa hipótese de pesquisa.

Assim, toda a discussão de Lane/Dewey a respeito da concepção de aprendizagem, do significado das experiências, da compreensão de currículo é preterida na formulação do programa paranaense. É possível que as escolas jamais tenham tido conhecimento de toda essa fundamentação ao receberem apenas os exemplares dos Diários Oficiais que publicaram os novos programas, dentre eles, o Programa para os Jardins de Infância, uma vez que o texto do programa em si, tanto na brochura, quanto na publicação do Diário Oficial, não apresenta os referenciais teóricos utilizados tampouco Pilotto comenta na circular enviada às escolas⁸¹ a esse respeito.

Esta observação articula-se à discussão relativa à indissociabilidade da forma e do sentido na produção social dos discursos (CHARTIER, 1991, p.178). Esta dissociação produzida entre base teórica e programa propriamente dito como consequência da transformação de um capítulo de livro para uma tradução em uma revista e, desta, para um programa curricular, faz deste texto um novo texto, ampliando mais ainda as possibilidades dos múltiplos usos que dele já seriam feitos originalmente⁸².

Enganos de tradução também foram observados durante a comparação entre o texto de Hill Lane, de Castelucci e de Pilotto, como: “Traçar trapos e tecê-los”, no currículo de Pilotto. Em inglês e em espanhol era: “Nós trançamos trapos e os tecemos⁸³”. Era, portanto, trançar e não traçar. Foi certamente erro da tradução para o português. Outro erro textual no item destinado à costura: “tecer uma cadeira para fazer um chapéu”. Não há equivalente em Hill Lane para essa frase, que, por sinal, não tem lógica, razão que justifica os riscos de Pilotto, a lápis, por cima dela⁸⁴. Por fim, um equívoco muito interessante que não aparenta ser de tradução e que produziu um sentido completamente diferente foi: no texto da Revista a frase “[...] *como podemos ayudar a nuestros padres em casa*” (como podemos ajudar nossos

⁸¹ Trata-se da circular de apresentação dos novos programas, enviada às escolas pelo Secretário Erasmo Pilotto. Sua transcrição consta em seu livro *A educação é um direito de todos*, 1952, p.79-81.

⁸² Queremos dizer que, se em seu contexto real de produção um texto já é lido de muitos modos, uma vez que não é possível crer em uma fenomenologia da leitura que a torna universal e a-histórica (CHARTIER, 1991), se ele sai de seu suporte original (e isso inclui a tradução) tanto mais se multiplica o seu repertório de significados possíveis.

⁸³ *We braid rags and weave them/ trenzamos trapos y los tejemos.*

⁸⁴ Lembramos que tivemos acesso ao Programa de Experiências da Biblioteca do próprio Erasmo Pilotto, o que justifica as marcações a lápis atribuídas a ele.

pais em casa) transformou-se no texto de Pilotto em “[...] a maneira de ajudar a nosso país em casa” (PARANÁ, 1950a, p. 4, grifo nosso). Tanto é possível que tenha sido uma opção de Pilotto quanto um erro de acentuação no texto em português, alterando a palavra pais para país.

No tocante ao campo de experiências relativas à linguagem, na parte da leitura, o programa de Pilotto difere sobremaneira do texto em inglês e do espanhol. Muitas das experiências sugeridas se assemelham, mas sem dúvida, a quantidade e a complexidade de propostas são maiores no original e na tradução em espanhol, incluindo o reconhecimento dos nomes e dos sons das letras do alfabeto, escrita de nomes em letra de forma⁸⁵, a soletração correta de palavras de uso diário, a leitura de letra de forma e a composição de um jornal⁸⁶. Nenhuma dessas atividades é reproduzida por Pilotto, o que é passível de explicação, uma vez que as experiências descritas por Lane foram dirigidas a crianças de 5, 6 e 7 anos de idade⁸⁷, compreendendo, portanto, além do jardim de infância, a fase da alfabetização. Ademais, percebemos que Pilotto adapta algumas sugestões sob o intento de ajustar o texto à faixa etária das crianças dos jardins de infância.

Com base nisso, Pilotto apropria-se somente do que considera pertinente ao trabalho nos jardins de infância, denotando a não existência (ao menos da Secretaria de Educação) de uma possível determinação para se alfabetizar as crianças nesta etapa.

Curioso, ainda, foi o modo como Pilotto adaptou a classificação de Hill Lane dos animais amigos ou inimigos do jardim. Segundo Lane, o sol, a chuva e os sapos são amigos do jardim enquanto que o caracol, os gafanhotos e as ervas-daninhas são seus inimigos. No programa de Pilotto, entretanto, somente o caracol é mantido como inimigo e as formigas são apresentadas como “inimigas” do jardim no lugar dos gafanhotos e ervas-daninhas, o que pode demonstrar que Pilotto considerou o que poderia ser encontrado com mais facilidade nos jardins dos jardins de infância.

⁸⁵ No original *manuscript form* e no espanhol, *manuscripto*.

⁸⁶ *Componemos un periódico de la clase* (LANE, 1943, p.330).

⁸⁷ Vale ressaltar que Hill Lane organiza todo o currículo em três grupos etários: dos 5 aos 7, dos 8 aos 9 e dos 10 aos 12 anos. O autor entende que, dentro da Pedagogia Moderna, o currículo não é fechado em conteúdos e matérias dentro de uma grade de horários circunscritos a cada faixa etária. A professora seleciona os conteúdos e áreas apropriadas ao desenvolvimento de seus alunos, diferentemente do Ensino Tradicional no qual o currículo é imposto à criança (LANE, 1941, p. 104, tradução nossa).

Incontestável é, portanto, que Pilotto assume no programa a posição de um autor e como todo autor, deixa suas marcas indeléveis, pois opera no campo de uma apropriação (re)criando um novo texto a partir do primeiro. Todavia, como afirmamos, o Programa de Experiências paranaense apropria-se da grande maioria propostas e, principalmente, dos preceitos do currículo deweyano proposto por Hill Lane.

A compreensão de que uma leitura é sempre leitura de um lugar, é sempre uma interpretação, uma escolha, um recorte, nos autoriza a imaginar quantos modos diferentes de se ler este programa seriam possíveis. Pilotto o fez dentro de um recorte do *continuum* espaço-tempo, a partir de uma posição política que ocupava em uma determinada “comunidade de leitores”⁸⁸ naquele momento interessada em constituir prescrições para os jardins de infância paranaenses. Porém o faz também com base em sua experiência como professor da Escola Normal, de um educador envolvido no chamado Movimento Renovador ou Escola Nova⁸⁹, muito embora mantendo posições diferentes em relação à base do movimento renovador brasileiro (como discutiremos mais adiante).

Ademais, destacamos suas experiências vividas como idealizador do Instituto Pestalozzi, instituição voltada para a educação pré-primária que compreendia um jardim de infância particular, com o qual objetivava experimentar mais plenamente os princípios e práticas da Educação Nova⁹⁰. Esta experiência forneceu parte das bases em que se apoiou para a produção de seu Programa para os Jardins de Infância, conforme poderemos entrever posteriormente.

Portanto é também a partir desse lugar, ou melhor, desses tantos lugares ocupados por Pilotto que sua apropriação se constitui. Longe de ser a reprodução de uma teoria pura, é antes uma recodificação de diferentes textos, por sua vez já traduzidos e recodificados por meio de outras apropriações, configurando-se tal

⁸⁸ Expressão utilizada por Chartier (1991, p.178) para arguir sobre a necessidade de se historiar os modos de ler a partir das disposições específicas que os constituem, quais sejam: as comunidades de leitores, as tradições de leitura, os lugares, os tempos.

⁸⁹ Entendemos estas expressões (a partir de VIEIRA, 2001; CUNHA, 1999; CARVALHO, 1998) como limitadoras do sentido real do movimento pela renovação da escola, pois este não foi um movimento monolítico, homogêneo, mas reuniu orientações e autores diversos e divergentes em vários pontos ainda que mantivessem muitas perspectivas comuns, como a da ideia de renovação dos métodos escolares, por exemplo.

⁹⁰ Descrevendo esta experiência em sua obra *Prática de Escola Serena*, de 1946.

prática em uma “operação de produção de sentido”, conforme nos sugere Roger Chartier:

Assim, voltar a atenção para as condições e processos que, muito concretamente, sustentam as operações de produção do sentido (na relação de leitura, mas em tantos outros também) é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que nem as inteligências nem as ideias são desencarnadas, contra os pensamentos do universal, que as categorias dadas como invariantes, sejam elas filosóficas ou fenomenológicas, devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas (CHARTIER, 1991, p.180).

Tais *operações* agregam diferentes valores, modos, escolhas, pois que não brotam de um único pensamento invariável, mas se fazem na concretude das práticas e das relações sociais históricas.

Cabe destacar alguns aspectos relativos ao uso/organização do espaço e do tempo pelos alunos e professores nesta proposta. Partindo das contribuições de Viñao Frago, entendemos que a distribuição e usos do espaço escolares relacionam-se diretamente com os objetivos a se atingir e com os métodos utilizados:

A existência ou não de espaços específicos para seu ensino, e sua disposição interna, refletem, ao mesmo tempo, as concepções que se têm sobre, por exemplo, a educação física, o desenho, a música, a física, a química ou as ciências naturais. [...] Todo o espaço escolar, em suma, nos fala, de modo expresso ou simbólico, do tipo de educação que nela se dá (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 99, tradução nossa).

O programa de Pilotto propõe a existência de espaços e materiais específicos para o trabalho – os centros de trabalho – tendo em vista “auxiliar na realização das experiências desejáveis”, segundo anuncia o próprio texto, remetendo-nos a Dewey quando este discute sobre a importância do espaço e dos materiais para que as capacidades e os interesses dos alunos sejam estimulados e canalizados para os objetivos propostos:

A educação intencional significa [...] um ambiente especialmente escolhido tendo-se em vista, para essa escolha, materiais e métodos apropriados a incentivar o crescimento na direção desejada. [...] Exige-se, ainda, que se modifiquem os métodos de instrução e administração de modo a permitir e assegurar o contacto direto e contínuo com as coisas. [...] (DEWEY, 1959, p. 41).

Para tanto, se preveem diversos centros, espaços destinados a determinados tipos de atividades, referindo-se aos mesmos como os “mínimos” a serem propostos:

1. Centro de arte; pincéis, tintas, papel para pintura, cavaletes se possível, etc.
2. Mesa de modelagem, argila, modelos feitos pelos alunos, etc.
3. Mesa para música, instrumentos musicais rudimentares; tambores, flautas, etc.
4. Biblioteca: uma mesa equipada com livros, revistas etc.
5. Banco de trabalho, equipado com ferramentas simples para trabalhar sobretudo em madeira, martelo etc.
6. Fogareiro elétrico, etc. para experiências de cozinha simples.
7. Mesa de ciências – onde se colocam plantas para estudar seu crescimento, com espaço para coleções e outros materiais de museu.
8. Mesa de jogos, equipada com jogos diversos, tipo jogos sensoriais de Decroli⁹¹, etc.
9. Teatrinho de fantoches.
10. Material de cubos grandes, etc. para circo, ônibus, etc. (PARANÁ, 1950a, p.9- 10).

Cumpramos observar que esta mesma sequência de centros que deveriam compor um jardim de infância foram anteriormente apresentados no Anteprojeto da Lei Orgânica do Paraná⁹², proposto em 1949 por Erasmo Pilotto, sobre o qual discutiremos mais adiante.

No texto original, Hill Lane enfatiza que não há uma quantidade exata de centros de trabalho a ser proposta ou uma melhor forma de fazê-lo: “A professora necessitará ser guiada pelas necessidades das crianças” (LANE, 1941, p.130). Pilotto demonstra considerar tal observação uma vez que seleciona alguns centros e adapta outros conforme as condições vislumbradas por ele.

Outros aspectos dessa apropriação merecem ser ressaltados: a diferença entre a biblioteca do programa paranaense e a biblioteca de Hill Lane. A primeira trata-se de uma “mesa equipada com livros, revistas etc.” ao passo que a segunda também se trata de uma mesa, mas não para conter os livros e sim, obviamente, para ser o lugar onde ocorre a leitura, incluindo ainda, em espaço contíguo, uma bem estocada estante de livros⁹³. A biblioteca de Pilotto só possuía a mesa – talvez e provavelmente, considerando-se a realidade da escola paranaense, mas também a nivelando por baixo. O mesmo ocorre quando propõe a existência de “cavaletes **se possível**” para o centro de arte. Naturalmente a expressão “se possível” não consta no original.

⁹¹ Mantida a escrita original da fonte.

⁹² O qual, conforme destacamos na Introdução deste texto, pode ser compreendido como elemento que compõe o **Programa de Experiências para os Jardins de Infância**.

⁹³ “A Library Corner – a table generously equipped for free Reading, adjacent to well-stocked bookshelves” (LANE, 1941, p. 130).

Outra importante questão relacionada aos centros de trabalho é que a sugestão de um centro *equipado com jogos diversos, tipo jogos sensoriais de Decroly* não foi sugestão de Lane, ainda que Pilotto a tenha incluído como parte do programa de experiências proposto pelo norte-americano, o que confere ainda mais força à ideia de apropriação por parte de Pilotto. Todavia esta opção não implicou em um ecletismo desordenado e arbitrário entre autores – Dewey e Decroly –, como se poderia crer, a princípio, justificada pelo fato de Decroly ter sido o principal seguidor de Dewey na Bélgica.

Assim, considerando a filosofia deweyana que concebia que educação não é preparação para a vida, mas a própria vida, sendo que o processo educativo deveria basear-se no hábito de aprender diretamente da vida (TEIXEIRA, 1965, p.31), Decroly também concebia que o trabalho com as crianças deveria pautar-se “*en lo que es la vida*” (DECROLY, 1965, p. 14). Referindo-se ao trabalho com as crianças dos jardins de infância, o que se aplicava certamente às demais, Decroly afirmava valer mais colocá-las “diante de fatos vivos do que introduzir, em substituição destes, coisas mortas na escola” (Idem, ibidem, p.99, tradução nossa).

Descrevendo a orientação deweyana adotada por Fernando de Azevedo no programa da pré-escola carioca produzido durante a Reforma de 1927 e no Código de Educação que reestruturava a educação paulista, Kishimoto afirma que Azevedo dá unidade ao seu pensamento selecionando dentre todos os escolanovistas, aqueles cujos princípios fluem na mesma direção de Dewey, como Decroly e Kilpatrick.

O método dos centros de interesses⁹⁴ proposto pelo pedagogo belga aproxima-se daquele praticado na escola-laboratório anexa à Universidade

⁹⁴ Em Decroly a aplicação de seu programa global de ideias associadas se dá por meio do método *centros de interesse*. O método baseia-se em ideias centrais relacionadas às necessidades que mais interesse exercem sobre a vida: necessidade de alimentação, necessidade de luta contra a intempérie, necessidade de defesa, necessidade de ação e de trabalho. Os centros ocorrem através de exercícios de **observação** do seu meio, da **associação** entre as observações e experiências e da **expressão concreta** (trabalhos manuais, desenhos etc.) e **abstrata** (leitura, escrita, conversação) (DECROLY; BOON, 1965, p. 92-97, 100-124). Os temas dos centros de interesses são diversos e giram em torno das necessidades já referidas, utilizando-se a “curiosidade da criança” para que se desenvolva “a necessidade de conhecer e se exercitem as funções essenciais que a conduzem a ser uma boa observadora” (Idem, ibidem, p.120, tradução nossa). Vale ressaltar que Decroly concebe a observação não como um exercício passivo, mudo, mas de ação recíproca sobre aquilo que se observa. “O exercício de observação implica, pois, necessariamente que a linguagem e, sobretudo, a produção manual (expressão concreta) estejam sempre associadas a ele” (Idem, ibidem, 106, tradução nossa).

de Chicago, coordenada por Dewey, por ter como base o interesse da criança (KISHIMOTTO, 1988, p.119).

Entretanto, apesar de demonstrar preferência por Decroly e Kilpatrick, Azevedo teria seguido a tendência usual de misturar propostas diferentes desde que mantivessem alguma unidade teórica. “Assim, prevalece a utilização de alguns materiais pedagógicos de Montessori e também de Froebel, na composição da Reforma do Distrito Federal”, em 1928 (KISHIMOTO, 1988, p.120).

Confrontando tal posição de Azevedo na Reforma do Distrito Federal com a de Pilotto seria possível afirmar que este último teria mantido uma unidade teórica mais coesa ao optar por Hill Lane (Dewey) e Decroly (juntamente com Alice Descouedres, sua seguidora) no Programa para os Jardins de Infância.

Porém, segundo João Roberto Moreira (1955, p. 87), apesar de considerar que nas concepções de Decroly e Dewey havia algo de comum na base biossocial em que assentavam ideias de uma escola renovada, isso não significou convergência de orientação entre ambos. Ainda que os princípios de introdução na escola de atividades comuns à vida fossem assertivas dos dois autores, Moreira considera que havia diferenças no tocante aos modelos curriculares, mais presos ao formalismo de outrora no caso do currículo europeu (Decroly e Montessori) e mais flexíveis e abertos para incluir os interesses dos professores e dos alunos no caso de currículo americano (Dewey e Kilpatrick), que estabeleciam somente mínimos curriculares. Desse ponto de vista a tendência usual apontada por Kishimoto em se misturar modelos diversos desde que mantivessem certa unidade teórica também se faria presente no Programa de Experiências através da utilização de Dewey e Decroly. Voltaremos a esta discussão em momento oportuno.

1.3.2. A Educação Sensorial de Decroly e Alice Descouedres

Em relação à “educação sensorial”, os estudos decrolianos preocuparam-se em sustentar críticas a uma educação limitada ao trabalho com os aspectos sensoriais na forma de simples “ginástica intelectual”. Decroly condena a utilização dos exercícios sensoriais de forma isolada, buscando convertê-los em meios globais de observação, de atenção, de associação (DECROLY; MONCHAMP, 1998, p. 17),

dentro da lógica de seu programa global de ideias associadas / centros de interesse (observação - associação - expressão concreta e abstrata) apresentado em nota há pouco. O autor insiste no:

[...] perigo que pode haver em separar as atividades sensoriais das atividades mentais superiores. Isolados, separados da observação, os exercícios sensoriais não podem, a seu juízo, ter mais que um alcance de segunda ordem: indica que, todavia, se lhes compreende com frequência desse modo nos jardins-de-infância (DECROLY; BOON, 1965, p.91-92, tradução nossa).

Com base na ideia de que as crianças apreendem o mundo com base em uma visão global, o autor apresenta seus inúmeros jogos e exercícios visuais, visuais-motores, motores, auditivo-motores, de relações espaciais, de associação de ideias ou de associações indutivas e dedutivas, dentre outros, os quais foram sugeridos por Pilotto para fazer parte das práticas dos jardins de infância paranaenses.

Além dos jogos sensoriais de Decroly citados no programa, Pilotto sugere o uso do PROGRAMA DE EDUCAÇÃO SENSORIAL E DA ATENÇÃO⁹⁵ elaborado originalmente por Alice Descouedres, psicóloga suíça que contribuiu amplamente para difundir o método dos jogos educativos, especialmente os de Decroly, de quem foi aluna durante sua estada no Instituto de Ensino Especial de Decroly, em Bruxelas. De volta à Suíça, ela editaria uma série de textos que são uma versão inspirada nos modelos de jogos propostos por Decroly e criaria outros⁹⁶.

São sugeridos jogos para cada sentido: visual, auditivo, tátil e muscular, gustativo e olfativo. No caso do sentido visual, os jogos estão contidos em dois grandes grupos: jogos individuais e coletivos.

Contabilizamos sete páginas e meia para tratar do sentido da visão, sendo quatro páginas e meia para apresentar os 32 jogos individuais e três páginas de coletivos para os 16 jogos que são mais exercícios ou atividades do que propriamente jogos⁹⁷. Inclusive algumas das sugestões são realmente nomeadas exercícios.

⁹⁵ Que chamei de segunda parte do Programa para Jardins de Infância.

⁹⁶ Segundo Decroly (1998), as obras principais de Alice, nas quais a autora descreve tais jogos, são: *L'éducation des enfants arriérés* y *La développement de l'enfant de deux à sept ans*.

⁹⁷ No sentido lúdico ou competitivo no qual geralmente enquadramos o conceito de jogo.

A tabela, a seguir, nos permite visualizar a quantidade de jogos/exercícios sugeridos para trabalhar cada sentido:

Principal sentido trabalhado através dos jogos	Número de propostas
Visão	48
Audição	12
Táctil e muscular	15
Gustativo	7
Olfativo	4

QUADRO 1 - NÚMERO DE JOGOS/EXERCÍCIOS CORRESPONDENTE A CADA SENTIDO
FONTE: PARANÁ, Programa de Experiências para Jardins de Infância de 1950.

Decroly nos ajuda a entender as escolhas que nortearam os jogos propostos por Alice Descouedres:

A nosso juízo, os exercícios visuais motores são os mais importantes para a educação das crianças pequenas e dos deficientes intelectuais. Ocupam o sujeito de um modo ativo, fixam a atenção e a mantêm mediante uma série de estímulos sensoriais que são o ponto de partida, e, por isto mesmo, satisfazem mais que todos os outros. Desenvolvem também a lógica elementar mediante a constatação natural dos erros cometidos (DECROLY; MONCHAMP, 1998, p.37, tradução nossa).

Cotejando alguns desses jogos de Descouedres⁹⁸ com os apropriados e apresentados por Pilotto no programa é possível perceber grande semelhança entre eles; Pilotto, de fato, reproduziu fielmente muitos jogos, inclusive respeitando suas medidas originais.

Em sua maioria, portanto, são exatamente os mesmos: jogos de cores e formas, só de formas, só de cores, de grandezas, orientação, observação de fenômenos da natureza, havendo apenas a retirada de um ou outro, reveladora de algumas escolhas e sutilezas. Como no original em que sugeria o subitem *jogos de presença e ausência*, mas que Pilotto, por sua vez, opta por reduzir incluindo apenas um jogo deste tipo dentro do subtítulo *jogos de orientação*. Outra sutileza: dentre os jogos de observação de fenômenos naturais, no original de Descouedres consta o jogo da neve e Pilotto toma o cuidado de não incluí-lo no programa (certamente

⁹⁸ Os que foram citados na obra de DECROLY; MONCHAMP, 1998.

devido à rara frequência de neve no Paraná), mantendo os demais fenômenos (sombra, sol, vento, fases da lua). O mesmo parece ocorrer com a “loteria dos tamancos de madeira” que não é inserida no programa de 1950, presumidamente, por não fazer parte da cultura regional.

Cumprir notar que estes jogos exigem alguns materiais específicos, ainda que a maioria destes fosse, aparentemente, de fácil aquisição, como retalhos de tecido, de papel, fitas, folhas e flores secas, selos, catálogos de anúncios, cartões-postais, botões, caixas de fósforo, objetos diversos, caixas, pedaços de madeira, couro, alimentos (para as propostas de educação do sentido gustativo e olfativo) dentre outros.

Isso significa que os jogos poderiam ser confeccionados pelas professoras e não necessitariam ser comprados ou mandados fabricar. Ainda assim, exigiam a habilidade da professora no desenho, papéis diversos, lápis coloridos ou tintas e tempo para confecção, o que talvez tornasse o trabalho da professora ainda maior do que se comparado ao trabalho com um material padronizado comprado; contudo, certamente de menor custo para a escola (e para o Estado) do que este último.

A título de observação do tipo de materiais necessários e, também, do tipo de jogos sugeridos, apresentaremos alguns exemplos que compõem o Programa de 1950:

- **Loto das formas e das cores**- Loto, com oito casas, com imagens esquematizadas de objetos usuais diferentes para cada casa, e cada objeto em uma cor, unida e sem sombras nem nuances. A criança deve colocar cada cartão pequeno do loto sobre a imagem correspondente (forma e cor) do cartão grande, guiando-se ao mesmo tempo pela forma e pela cor (p.14).

- **Jogos de Paciência** (Puzzle). É fácil de fabricá-los, de dificuldades variadas. Começa-se recortando uma imagem em duas partes, para a criança reuni-las, dando-lhe, a princípio, somente uma imagem, depois duas, três e mesmo mais. Cortar, depois a imagem em três ou quatro partes. Mais tarde em 8, 12 e 20 partes (p.17)

- Um loto, representando objetos usuais de dimensões diversas, agora não mais em cartão, mas recortado em madeira (p.23).

- Um excelente jogo viso-motor consiste em cobrir com papéis de cores variadas, caixas de fósforo; obtêm-se, assim, espécies de blocos de construção que se prestam a exercícios de destreza, de cores, de número etc. (p.16).

- **Classificar selos**, segundo o desenho (p.15).

- **Dominós feitos com fragmentos de cartões-postais** (Idem).

- **Loto das folhas ou flores secas.**

- **Retalhos de fitas**, de lãs ou de sedas cortadas em dois, devendo a criança reunir as duas metades (p.16).

Conforme assinalamos, podemos notar que a maioria dos jogos exige materiais simples, salvo exceções como o jogo com peças recortadas em madeira ou mesmo o jogo Loto das formas e das cores, que necessita de “imagens esquematizadas de objetos usuais diferentes para cada casa, e cada objeto em uma cor, unida e sem sombras nem nuances” (PARANÁ, 1950, p.14), o que certamente dificultaria um pouco a fabricação dada a especificidade dos materiais solicitados.

Observamos também no programa, orientações para a construção dos jogos, tais como: cobrir caixas de fósforo com papéis coloridos, recortar imagens ou mesmo indicações sobre o grau de dificuldade exigido para fabricar o jogo etc., o que possibilita-nos confirmar que os jogos deveriam ser fabricados pelas professoras.

1.3.3. A Educação Física Infantil

Ao final do Programa de Experiências para os Jardins de Infância consta a parte de Educação Física com a única recomendação de que se siga a orientação da obra de Guiomar Meirelles Becker⁹⁹, em seu livro Educação Física Infantil.

O livro de Becker foi classificado em primeiro lugar no concurso de trabalhos de Pedagogia Aplicada à Educação Física, promovido pela Divisão de Educação Física do Departamento Nacional de Educação em 1941. Apresenta-se, já de início, como uma obra em concordância com o Programa em Experiência publicado no

⁹⁹ Professora de Educação Física na “Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico” de Belo Horizonte, diretora e professora do Departamento de Educação Física no Colégio “Isabela Hendrix” (Curso Secundário).

Governo do Dr. Benedito Valadares Ribeiro¹⁰⁰, sendo Secretário da Educação e Saúde Pública o Dr. Cristiano Monteiro Machado¹⁰¹.

Cabe destacar que a autora homenageia em sua dedicatória o governador de Minas Gerais. Na introdução reitera os elogios, estendendo-os também ao governo de São Paulo pela construção do Estádio Pacaembu e o Ministério de Educação: “Graças a Deus que assim pensam e assim procedem os nossos dirigentes! Sente-se por todo o Brasil um período de ‘Renascença’ da Educação Física” (BECKER, 1942, p.14).

Atentos à importância das formas do texto que evocam aos leitores diversos sentidos e usos (CHARTIER, 1991) é notável a ênfase dada, na obra, ao fato de ter sido esta o primeiro lugar do referido concurso¹⁰². Além de apresentar na folha de rosto tal informação, traz, após a dedicatória, uma cópia do certificado de 1º lugar da obra assinado por Abgar Renault, Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, em nome do Ministro de Educação¹⁰³. É também Abgar Renault que prefacia o livro:

É, no gênero, o primeiro que se publica no Brasil e vem sobre seguro corresponder aos apelos de necessidade de um manual de educação física destinado especialmente aos professores dos nossos jardins de infância e grupos escolares (BECKER, 1942, p.9).

Nas primeiras páginas, a autora posiciona-se a favor de que a Educação Física receba o mesmo impulso da educação intelectual, afinal o enfraquecimento físico também produz o enfraquecimento moral.

Tal concepção inscreve-se no discurso nacionalista do período que vai do Estado Novo até a Segunda Guerra Mundial, no qual:

[...] o caráter bélico e autoritário da educação física promovida pelos militares tornou-se muito acentuado. Por um lado, a enorme restrição às

¹⁰⁰ *Benedito Valadares Ribeiro foi* Interventor Federal no Estado de Minas Gerais entre 1933 e 1945 com a deposição de Getúlio Vargas.

¹⁰¹ Cristiano Monteiro Machado renunciou o mandato de deputado federal, que exercia desde 1934, para, em 1936, para ocupar a Secretaria de Educação e Saúde Pública de Minas Gerais, no governo de Benedito Valadares (Disponível em: <cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/biografias/cristiano_machado>. Acesso em 19 de maio de 2010).

¹⁰² É provável que sua aprovação no concurso em 1941 tenha sido o motivo da publicação em 1942.

¹⁰³ Que no período era Gustavo Capanema (1934 a 1945).

liberdades civis que o país viveu nesse período praticamente impossibilitou a manifestação de divergências em relação ao modelo oficial. Por outro lado, houve uma ampla disseminação de ideologias fascistas e racistas vinculadas à eugenia e à educação física (CASTRO, 1997, p. 14).

É possível captar na introdução do livro de Guiomar o apelo ao “referencial para se projetar o homem do amanhã”, como fruto de uma “produção discursiva que exorcizasse os males da origem, tema que se tornou pauta obrigatória dos explicadores do Brasil das primeiras décadas do século XX” (SCHNEIDER; NETO, 2008, p.145). De fato, a clara enunciação, por Guiomar, da finalidade da Educação Física de *formar um tipo ideal (delgado, ágil, flexível, dócil, esperto...)*, denota a compreensão assinalada, a qual se circunscreve em um período no qual tal discurso era corrente.

Afirmando perseguir a finalidade anunciada, Guiomar concede lugar de destaque à imaginação no desenvolvimento da inteligência. Para tanto, propõe em seu livro o uso de histórias que deveriam ser adaptadas para incluir os exercícios físicos, seguindo os diferentes comandos da professora, “dentro, porém do máximo e do mínimo sugerido pelo Método Francês”¹⁰⁴. Argumenta em favor dos princípios pedagógicos deste método:

[...] pelo fato de ser o mais adaptável à nossa raça latina incluem sabiamente os jogos educativos em seus planos de lições, como parte da lição propriamente dita - é parte da educação funcional ou atraente que tão bem condiz com o exercício através das histórias (BECKER, 1942, p. 19).

Esta *Ginástica Historiada*, como a autora nomeia a proposta, insere-se na lição de Educação Física, que se divide em três partes: sessão preparatória (aquecimentos com rodas, flexionamentos...), lição propriamente dita (compreendendo os exercícios de marchar, trepar, saltar, lançar, correr etc., contendo dois jogos) e a volta à calma (marcha lenta, exercícios respiratórios). Sugere também que haja uma articulação da Educação Física com as demais disciplinas, trazendo assuntos tratados em outras aulas para serem dramatizados pelas crianças através de diferentes movimentos, gestos e sons (BECKER, 1942).

A maior parte da obra dedica-se a apresentar cada uma das histórias sugeridas (dentre elas contos de fada diversos, que correspondem à maioria dos

¹⁰⁴ O Método Francês era o método de Educação Física utilizado oficialmente no Brasil desde 1929 (CASTRO, 1997, p.6).

textos; lendas, histórias de Monteiro Lobato, contos populares, histórias bíblicas...). Cada história vem acompanhada de explicações dos movimentos que devem ser feitos ao longo da contação, contendo todas as três partes da aula citadas anteriormente. Ao final de cada texto, a autora fornece algumas explicações e sugere um ou mais jogos. O fim da obra contém anexos de aulas somente com jogos, dentro dos três passos.

Trata-se de um manual, de fato, em concordância com o método, as concepções pedagógicas, filosóficas e políticas do seu tempo, razão pela qual é eleita uma obra altamente recomendável pelo governo brasileiro e que, como o próprio diretor do Departamento Nacional de Educação afirmou no prefácio, veio “corresponder aos apelos de necessidade de um manual de educação física destinado especialmente aos professores dos nossos Jardins de Infância e grupos escolares” (BECKER, 1942, p. 9).

O fato de este livro ter sido apresentado como uma obra em concordância com o “Programa em Experiência” de Minas Gerais, em 1942, e de ter sido uma obra reverenciada nacionalmente fornece elementos essenciais para compreender por que Erasmo Pilotto recomenda sua observância no Programa para os Jardins de Infância do Paraná. Na posição de gestor público, seria importante incluir obras referendadas pelo governo federal.

Ademais, o fato de esta obra adequar-se ao programa mineiro de 1942 depõe a favor de uma circulação entre programas que nos propomos a verificar ao longo deste texto.

Cumprir notar que a sugestão do livro Educação Física Infantil não foi estendida ao Ensino Primário; apesar de também sugerir o trabalho com dramatizações, o Programa do Primário não segue a mesma linha adotada por Guiomar Meirelles Becker¹⁰⁵.

A partir disso, percebemos que as escolhas teóricas que compuseram as três partes do Programa de Experiências para Jardins de Infância nos remeteram, de um modo geral, a uma compreensão de que a criança deve aprender por meio da atividade e da experiência, utilizando materiais de uso real dentro de um ambiente

¹⁰⁵ Pilotto afirma ter utilizado no Programa do Primário tanto para o Canto orfeônico quanto para a Educação Física, as “sugestões do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério de Educação” (PILOTTO, 1952, p. 74).

estimulante e planejado. Que as atividades da escola devem ser comuns à vida, que na etapa do jardim de infância ainda não se alfabetiza e que as crianças devem ter seus sentidos exercitados de forma global, pois é assim que elas apreendem o mundo.

A escolha do livro Educação Física Infantil deu mostras da interlocução do Paraná com uma obra utilizada nacionalmente e presente no programa mineiro.

Ademais, toda essa discussão minuciosa visou demonstrar como Pilotto ao apropriar-se de um texto pertencente a outro local de produção (no caso do programa de Hill Lane e Decroly) o adapta à realidade brasileira/paranaense: à cultura, às práticas existentes e, por vezes, aos materiais e instalações disponíveis nos jardins de infância, fazendo algumas escolhas. Tal esforço demarca a importância atribuída ao jardim de infância no sistema escolar dando a ver que esta etapa, guardadas suas especificidades, necessitava de tantos detalhamentos e prescrições quanto o ensino primário.

1.4. ANTEPROJETO DA LEI ORGÂNICA DO PARANÁ E INSTITUTO PESTALOZZI: NA ANTECÂMARA DO PROGRAMA

Conforme já assinalado, o Anteprojeto de Lei Orgânica da Educação do Paraná foi proposto no final de 1949 pelo governador Moysés Lupion e seu secretário da Educação Erasmo Pilotto. Segundo Miguel (1997, p.132) este anteprojeto seguia os objetivos gerais já prescritos nas Leis Orgânicas da União (1942-1946).

Julgamos importante tratar do Anteprojeto justamente por entender que este documento alicerça os programas instituídos depois ou concomitantemente - cursos Normais Regionais, Primário, Jardins de Infância.

Ademais, assumimos que o Instituto Pestalozzi, criado por Pilotto em 1946 e planejado como um laboratório de práticas voltadas para a educação pré-primária dentro dos preceitos escolanovistas, forneceu as bases da experiência pilotiana com a educação da infância pequena que culminaria no Programa de Experiências de 1950.

O Anteprojeto da Lei Orgânica do Paraná reserva o Artigo 62 para tratar da Educação Escolar Pré-Primária no Estado, utilizando-se de duas páginas para

detalhar o formato, os objetivos, a estrutura requeridos para esta etapa do sistema escolar voltado para crianças entre 3 e 7 anos (portanto maternal e jardim de infância), conforme assinala no artigo 15 concernente ao sistema escolar. Inicia descrevendo o espaço do pré-primário:

Na organização e atividade da educação escolar pré-primária, são normativas as seguintes disposições: As unidades de educação pré-primária têm as características de um lar, possuindo assim, sala de estar, sala de refeição, sala de dormir, e outras, tudo naturalmente, adequado à criança. Não sendo possível contar com o espaço suficiente para essa organização e tendo de dispor, por exemplo, de uma única sala, a disposição e aparelhamento desta deve refletir aquele propósito. De qualquer forma, mesmo contando com espaço limitado, os jardins de infância têm [...] (PARANÁ, 1949a, p.30).

Na continuidade do trecho anterior, cita os centros de trabalho (centro de desenho e pintura, biblioteca, mesa de jogos, centro de música etc.) presentes no texto do Programa de Experiências de 1950 e já descritos neste trabalho, como o mínimo que um jardim deve conter, pois o ideal seria contar com um espaço que imitasse o lar além de possuir os diferentes centros de trabalho.

No plano ideal, é possível observar que a descrição do ambiente dos jardins de infância posta no Anteprojeto assemelha-se à estrutura física do Instituto Pestalozzi, a qual também previa o espaço como uma “casa para as crianças, de tal modo que muitas crianças pudessem aí viver como se estivessem em um lar concebido expressamente para elas...” (PILOTTO, 1946, p. 16).

Diferentemente disso, o texto do Programa de 1950 não apresenta o espaço do jardim de infância com as características de um lar, provavelmente sabendo que na realidade a maior parte dos jardins de infância contava com “espaço limitado” (PARANÁ, 1949a, p.30) estando bem distante do idealismo representado pelo Instituto Pestalozzi.

Algumas disposições do artigo 62 do Anteprojeto de 1949 apresentam pontos de contato, por vezes, com Hill Lane/Dewey no que concerne às experiências a se proporcionar às crianças diariamente, mas também com a teoria montessoriana¹⁰⁶.

É importante ressaltar que não se tratava da apresentação das técnicas montessorianas senão que de algumas ideias presentes em sua teoria, como: visar

¹⁰⁶ Ao nos debruçarmos sobre a teoria montessoriana, mais adiante neste texto, poderemos compreender melhor a relação que estabelecemos entre ambos.

os **interesses biológicos da criança** e, dentro disso, a **educação sensorial**; repousar a vida escolar sobre o conceito de **disciplina ativa**; dirigir a ação pedagógica para o objetivo de auxiliar a criança a tornar-se independente, isto é, a levá-la a andar, a vestir-se, a despir-se, a lavar-se, a comer e a **mover objetos de seu interesse, sem auxílio**, em como a falar para exprimir claramente os seus desejos e a proceder por ensaios para resolver seus problemas (PARANÁ, 1949a, p.31).

O Anteprojeto de lei é um texto bastante minucioso, o que Pilotto justifica ter feito por medo de que, depois de sua saída da Secretaria, a improvisação e o empirismo ameaçassem o andamento da lei (PILOTTO, 1952, p.140-141). Todavia este Anteprojeto teve sua tramitação abruptamente interrompida em definitivo após ter sido aprovada em primeira discussão na Assembleia Legislativa do Estado (PILOTTO, 2004, p.77).

A lei orgânica da educação, que vinha atualizar o ensino, de acordo com as mais recentes conquistas pedagógicas e determinava medidas de ordem administrativa, contrárias aos interesses de alguns políticos, não foi aprovada e outras iniciativas do grande pedagogo¹⁰⁷ não mereceram a aprovação da Assembleia, embora permanecesse apoiado, irrestritamente, pelo seu ilustre governador Moysés Lupion (RATACHESKI, 1953, p. 62).

Para Miguel (1997, p. 142) o Anteprojeto não foi aprovado porque tentou desvincular de ingerências políticas a Educação e a Cultura no Estado do Paraná. Isso porque este documento, sob a inspiração de Anísio Teixeira, propôs-se a organizar os Conselhos Municipais de Educação e o Conselho Estadual de Educação como meio de garantir que a educação pública ficasse sob a responsabilidade da comunidade e, tanto quanto possível livre das ingerências do Estado (Idem, ibidem, p. 140-141), o que não teria sido visto com “bons olhos”.

Ainda que tal Anteprojeto não tenha entrado em vigor, ele nos fornece mais alguns ingredientes para compor o campo das prescrições e representações governamentais – especialmente as do governo Lupion e Pilotto – para os jardins de infância da década de 1950. Tal documento será revisitado no capítulo 3, como componente do Programa de Experiências de 1950, o qual será cotejado com os documentos instituídos em 1963 para os jardins de infância.

¹⁰⁷ Referindo-se a Erasmo Pilotto.

1.5. NOVOS PROGRAMAS PARA UMA “ESCOLA NOVA”

Segundo Marcus Vinicius Cunha, o movimento escolanovista brasileiro ao ser considerado univocamente “como difusor da introdução de procedimentos científicos no campo pedagógico”, esquece que tal caracterização do movimento relaciona-se apenas a uma das tendências do ideário renovador e que haveria outra com orientação distinta daquela, apropriada de John Dewey, filósofo e educador norte-americano e um dos principais representantes do pragmatismo¹⁰⁸ (CUNHA, 1999, p.39).

Buscando a superação de uma educação enciclopédica voltada para as elites e de cunho vocacional para a população, os pragmatistas entendiam que tudo o que conhecemos é produto da *atividade* uma vez que esta é que nos leva a encontrar novos problemas e, assim, o mundo conhecido muda progressivamente. Além disso, a busca pela superação do maniqueísmo de ideias em contraposição - sociedade X indivíduo, teoria X prática, trabalho manual X trabalho intelectual - está no âmago da filosofia pragmatista (MOREIRA, 2002).

Ao contrário do que muitos acreditavam:

[...] o pragmatismo não era uma tola e menor filosofia do senso comum, desprezível em ‘face da longa tradição da filosofia europeia, nem da suposta superioridade “prática” do marxismo. Para Gramsci (1978: 401)¹⁰⁹, o pragmatismo era a única filosofia cuja eficácia prática media-se pelo grau de adesão/convencimento que conquistava. Tratava-se de convencimento não no “vocabulário”, mas de convencimento na “ação”. Não é também casual que Gramsci (1999)¹¹⁰ tenha centrado suas energias críticas em Croce, ou seja, no pragmatismo croceano (WARDE, 2000, p. 42-43).

Mas o pragmatismo não deve ser confundido com o utilitarismo, princípio que tem na utilidade de algo seu fim último, sendo este fim a obtenção do prazer evitando-se a dor (ARAÚJO, 2009).

Para o pragmatismo deweyano:

¹⁰⁸ Além de Dewey, Peirce, James, Mead e outros pragmatistas expressaram em seus trabalhos em diversos campos, ainda que de diferentes ângulos, interpretações possíveis dessa transformação intelectual ocorrida na América do Norte no final do século XIX, fruto da crise pela qual passava a sociedade norte-americana de então (MOREIRA, 2002, p. 201-202). Trabalhando em áreas de estudo próximas, ainda que especificamente distintas estes autores não chegaram a formar uma *escola de pensamento*, senão uma visão de mundo (Idem, ibidem, p. 14).

¹⁰⁹ GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

¹¹⁰ GRAMSCI, **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, v.1, 1999.

As coisas nos levam a diversos e diferentes modos de ação, elas não têm uma essência fixa e nem um uso que envolva benefício próprio, um cálculo de mais prazer e menos dor. Ideias, noções, significados, teorias, sistemas são instrumentos para a reorganização ativa do meio, para remover obstáculos, e quando aquilo para que são usadas é um empreendimento bem-sucedido, se prova como válido, verdadeiro, bom, sólido, confiável (ARAÚJO, 2009, p.6).

Não haveria, portanto, uma finalidade única e fixa para as atividades humanas, muito menos uma finalidade expressa na busca unilateral por satisfação pessoal, pois para Dewey:

a satisfação em questão significa a satisfação de necessidades e condições para o problema a partir do qual a ideia, o propósito e o método de ação, surgem. Ela inclui condições públicas e objetivas. Não cabe sua manipulação por capricho ou idiosincrasia pessoal. Novamente, quando verdade é definida como utilidade, ela é, com frequência pensada como significando utilidade para algum propósito puramente pessoal, algum proveito com relação ao qual o indivíduo apostou todas suas fichas. Tão repulsiva é uma concepção de verdade que a transforma em mero instrumento de ambição e engrandecimento privados, que o espanto é que tais críticos tenham atribuído tal noção a homens sãos. De fato, verdade como utilidade significa servir para realizar exatamente aquela contribuição para a reorganização da experiência que a ideia ou teoria exige que ela seja capaz de realizar (DEWEY¹¹¹, 2004, citado por ARAÚJO, 2009, p.6-7).

Posto isto, a localização de um documento baseado, em parte, em ideias provenientes da leitura de Hill Lane do pragmatismo de Dewey convoca para a cena todo um conjunto de discussões já travadas no terreno da historiografia educacional.

Uma delas é a da relação que, segundo alguns autores, poderia ser estabelecida entre o pragmatismo e o desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro nas décadas de 1950/1960.

Segundo essa tese, o desenvolvimentismo dos anos de 1950 e 1960, ainda que não pudesse ser confundido com um conjunto homogêneo de ideias, “constituiu-se em um solo fértil para a retomada e a expansão do ideário da Escola Nova, e particularmente do pragmatismo deweyano entre os educadores brasileiros”¹¹² (MENDONÇA *et al.*, 2006, p. 98).

Uma parcela importante da nossa intelectualidade instalada dentro do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e Instituto Superior de Estudos

¹¹¹ DEWEY, Reconstruction in philosophy. New York: Dover Publications, 2004, p. 90-91.

¹¹² O que, em nosso entendimento, não significa afirmar que o Pragmatismo e o Desenvolvimentismo fossem intrinsecamente comuns em sua base, mas que esta afinidade teria sido uma representação construída pelos educadores brasileiros em face dos projetos que se pretendia implementar.

Brasileiros (ISEB), órgãos do MEC, teria fabricado essa “afinidade” entre pragmatismo e desenvolvimentismo “ao intensificar tanto a fermentação de um pensamento desenvolvimentista quanto a elaboração de uma política educacional com base no pragmatismo” buscando articular assim a industrialização, o desenvolvimento científico e a renovação educacional através de projetos de reorientação das políticas de Estado (Idem, *ibidem*, p.110-111).

Como um dos principais representantes e propagadores do pragmatismo deweyano no Brasil, Anísio Teixeira¹¹³, à frente do INEP, imprimiu a este tal orientação. Esta é uma das razões pelas quais este Instituto esteve no centro da polêmica entre intelectuais que defendiam a democratização do ensino (ideia de base deweyana) e o grupo católico defensor dos interesses da iniciativa privada. Ao mesmo tempo, o pragmatismo sofria críticas ferrenhas nos Estados Unidos, no pós-guerra, pelos seus pretensos efeitos sobre a educação norte-americana em situação de “crise” sendo culpabilizado pela anarquia nas escolas, e desencorajando-se sistematicamente sua adoção em outros países (MENDONÇA *et al.*, 2006, p. 98, 99, 104, 110).

De outra parte, Anísio Teixeira, dentre outros defensores, retomam as contribuições de Dewey explicitando sua filosofia, ou melhor, o modo como dela se apropriaram.

De uma forma geral, pode-se afirmar que a apropriação que se fazia do pragmatismo deweyano, no âmbito do Inep, se dava em uma tripla perspectiva: como “método científico”, implicando em uma determinada concepção de ciência, particularmente das ciências sociais, com ênfase na aplicação do conhecimento científico na solução dos problemas de ordem prática, como “modo de vida democrático”, e como sinônimo de “experimentalismo”, no âmbito da escola (MENDONÇA; XAVIER, 2008, p.31).

O experimentalismo “consistia na aplicação do método experimental aos programas de ensino e orientações curriculares de algumas instituições criadas especificamente com essa finalidade”, como por exemplo, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro criado em 1950 por Anísio à frente da Secretaria de Estado da

¹¹³ Segundo Mirian Jorge Warde (2006), nas décadas de 1940 e 1950, Anísio Teixeira permaneceu sustentando as mesmas teses relativas à íntima associação entre os padrões culturais e educacionais norte-americanos e o pensamento social e educacional de John Dewey, defendidos por ele desde os anos 20. Todavia, nos anos sessenta Teixeira teria se tornado extremamente pessimista quanto aos novos rumos da sociedade e da cultura norte-americanas, ainda que tenha mantido a sua “fé inabalável” nos princípios deweyanos.

Bahia¹¹⁴. Sua orientação curricular vinculava-se ao ideário defendido por Dewey e era uma experiência modelar para as iniciativas pedagógicas que Anísio pretendia desenvolver no Brasil nos anos de 1950 e 1960 (Idem, *ibidem*, p. 109).

Citamos também a experiência da Escola-Laboratório Guatemala (1955-1964), no Rio de Janeiro, sob a direção do Inep. A escola foi um campo de aplicação das investigações de psicologia aplicada à educação, experimentação de métodos pedagógicos que pretendiam dar maior eficiência ao sistema educacional brasileiro e programa de aperfeiçoamento do magistério primário do Distrito Federal e de bolsistas de todo o país (LOBO; CHAVES, 2006, p. 95-112).

Assim como no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, de 1950, os princípios pedagógicos que regiam a Escola-Laboratório Guatemala fundamentavam-se no pragmatismo deweyano.

Com base no exposto é possível aventarmos algumas hipóteses para explicar por que Erasmo Pilotto apropriou-se do Programa de Experiências de Hill Lane, de base deweyana.

Mesmo não tendo sido possível averiguar especificamente quando ele tomou contato com o artigo de Lane publicado em 1943 na Revista *Anales de Montevideo*, a retomada deste texto justamente no cenário instaurado em 1950, pode nos dar pistas de que Pilotto estaria dialogando com as ideias postas em circulação neste período, com as orientações do INEP e do ISEB, com as experiências de Teixeira na Bahia etc.

Um indício disso é que Pilotto, ao comentar sobre a circular enviada às escolas por ocasião da publicação do programa, faz questão de informar aos diretores que os novos programas foram elaborados de acordo com os padrões sugeridos pelo Ministério da Educação e adotados nos principais estados do Brasil, tratando-se apenas de colocar o Paraná na mesma posição que estes (PILOTTO, 1952, p. 80). Isso pode indicar que o Secretário achava-se em diálogo com “os

¹¹⁴ Funcionando em tempo integral e como centro de demonstração para a instalação de outros semelhantes, o projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro constava, em linhas gerais, de: quatro Escolas-classe para mil alunos cada uma em nível primário e uma Escola-parque, com sete pavilhões destinados às práticas educativas, onde os mesmos alunos completavam sua educação no contraturno. Na Escola-parque os alunos eram agrupados não apenas por idade, mas por suas preferências e distribuídos pelos diversos setores, como: setor do trabalho (artes aplicadas, industriais e plásticas), setor de educação física e recreação, setor socializante (grêmio, rádio-escola, banco e loja), setor artístico e setor de extensão cultural e biblioteca (EBOLI, 2000).

principais estados da federação”, ou melhor, com seus principais reformadores escolanovistas, mostrando acompanhá-los ou mesmo igualar-se a eles.

Este último aspecto que apontamos, em certa medida, nos permite formular uma hipótese explicativa para a elaboração de um programa em bases deweyanas sendo que, conforme demonstraram as pesquisas de Carlos Eduardo Vieira¹¹⁵, Pilotto concebia o Movimento pela Escola Nova¹¹⁶ de modo diferenciado dos seus principais líderes, contestando filosoficamente o pragmatismo deweyano:

[...] a análise da reflexão filosófica e pedagógica de Pilotto permite demonstrar a existência de um projeto intelectual que concebeu o Movimento pela Escola Nova, a partir de marcos teóricos bastante diferenciados daqueles que permearam a formação dos principais intelectuais do movimento em nível nacional, particularmente a sociologia positivista e a filosofia pragmatista. A rigor, é possível afirmar que, no plano do debate sobre a formação humana, ele se mostrou profundamente interessado em demonstrar os limites do método positivista e da concepção de homem e de cultura presente no pragmatismo (VIEIRA, 2006, p.5).

Não obstante, adverte-nos Vieira:

A atmosfera cientificista — que envolveu parte significativa do movimento de renovação do pensamento educacional na Europa e nos Estados Unidos e, sobretudo, alguns dos principais protagonistas do movimento no Brasil, tais como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira — não pode ser desconsiderada na elaboração de seu itinerário teórico¹¹⁷ e, principalmente, no plano prático-político de sua intervenção no campo educacional (Idem, ibidem).

Nessa direção, o cotejamento entre a obra pilotiana anterior e a obra posterior ao período em que esteve à frente da Secretaria de Educação possibilitou à Vieira & Marach constatarem que a experiência de Pilotto como Secretário de Educação provocou algumas mudanças na sua relação teórico-prática, levando-o a

¹¹⁵ Cujas pesquisas traçaram parte significativa da trajetória intelectual de Erasmo Pilotto (2000, 2001, 2004, 2006).

¹¹⁶ O autor justifica que a expressão *Movimento pela Escola Nova* cunhada por ele refere-se, de modo geral: “ao movimento cultural que, a partir da década de vinte do século passado, mobilizou parte significativa dos intelectuais, em nível internacional, em torno da crítica à forma como a escola e os métodos de ensino se organizavam e se apresentavam. As expressões *Escola Ativa*, *Pensamento Escolanovista* ou *Pioneiros da Educação Nova* não me parecem adequadas para representar a pluralidade desse movimento e, sobretudo, são portadoras de vieses que, a meu ver, prejudicam a compreensão histórica do movimento. Não obstante, a expressão *Movimento pela Escola Nova*, não está isenta de ambiguidades...” (VIEIRA, 2001, p.1-2, grifos originais).

¹¹⁷ Referindo-se à Pilotto.

aplicar uma pedagogia que considerasse as diferentes realidades das escolas paranaenses¹¹⁸:

A partir desse momento Pilotto adota a tese da relativização da aplicação generalizada dos princípios do Movimento pela Escola Nova, particularmente aqueles que foram tenazmente defendidos nas suas experiências como professor nas escolas normais de Paranaguá, Ponta Grossa e Curitiba.

A questão que se impôs, resultado dessa nova experiência, foi a tensão entre os ideais da escola nova, as condições materiais das escolas e o nível de formação dos professores, particularmente das escolas situadas nas zonas rurais do Estado (VIEIRA; MARACH, 2004, p. 4).

Um exemplo é a análise que fazem da obra “Prática da Escola Serena”, a qual demonstrou que, em 1946, Pilotto defendia muitos dos princípios centrais do Movimento pela Escola Nova na Educação Infantil, “seja nas versões românticas da pedagogia rousseauiana, no horizonte espiritualista de Gentile ou na ótica naturalista da teoria educacional de Dewey” (Idem, ibidem, p. 6).

Contudo em seu período pós-secretaria o educador teria relativizado muitos destes princípios ora defendidos, dado o confronto com a “heterogeneidade socioeconômica das diferentes regiões do Paraná”. Por esta via, Pilotto teria concluído que “situações desiguais exigem pedagogias diferenciadas” (VIEIRA; MARACH, 2004, p. 10).

A partir disso é possível pensarmos que a experiência na Secretaria de Educação e Cultura representaria para Pilotto um período de transição entre a orientação oficial de grande parte do movimento renovador e a realidade prática na qual cada vez mais adentrava, levando-lhe (ou convocando-lhe), em certo grau, a uma relativização de alguns princípios e concepções do cerne do movimento renovador brasileiro.

A declaração que faz de que também teria utilizado Hill Lane no Programa para o Primário, mas que não o fez pelo choque que causaria entre os professores (PILOTTO, 1952, p. 73), indicia sua leitura posterior de que a escolha entre o ideal e o real encontrava-se, naquele momento à frente da Secretaria, no bojo de uma tensão. Por fim, toma a decisão de adotar uma orientação que não provocasse muitas resistências entre os professores primários:

¹¹⁸ As obras analisadas por Vieira e Marach foram: Prática de Escola Serena, de 1946; A Educação é um direito de todos, de 1952; Organização e Metodologia do Ensino na 1ª série primária, de 1964; e Problemas de Educação, de 1966.

Não era nosso interesse a simples semeadura de princípios, mas a realização de uma melhoria imediata de nossas classes primárias. Vem daí uma série de concessões que tivemos de fazer. Não creio, porém, que sejam suficientemente sérias para comprometer a eficácia dos novos programas no sentido de melhorar a escola (Idem, *ibidem*).

Apesar de afirmar que as concessões não foram suficientemente sérias para comprometer a proposta, esclarece que se trataram de “concessões”, o que denota que no momento em que estava à frente da SEC, ainda “defendia” um currículo pautado no Movimento pela Escola Nova de vertente deweyana, ao menos no plano ideal, também para o primário. Isso reforça o argumento de que ele estava em diálogo com os principais líderes do movimento à época, mas que, por outro lado, já seria capaz de relativizar a teoria à luz da realidade posta.

Dentro dessa relativização, percebemos ainda que Pilotto não deixa clara a apropriação de Dewey, pois cita Hill Lane e em nenhum momento Dewey na obra em que explica sobre os programas¹¹⁹. Isso pode indicar que dois anos após sua experiência na secretaria, queria deixar registrado que a apropriação de Dewey tinha ocorrido no momento em que esteve à frente da Secretaria mais no plano diretivo do que filosófico, e mais circunstancial, dadas as orientações do INEP e dada a realidade educacional do Paraná no período em questão.

De todo modo, à frente da Secretaria da Educação em 1950, Pilotto opta por Hill Lane/Dewey. Talvez por sua experiência bem sucedida no Instituto Pestalozzi onde pôde experimentar e aplicar muitos dos princípios escolanovistas em voga naquele período, e dialogando com as orientações do INEP e do ISEB da década de 1950, o Secretário de Educação assume os riscos e, sem fazer concessões, implanta um currículo apropriado de Hill Lane/Dewey, mas também de Decroly/Descouedres *ao menos* nos jardins de infância públicos paranaenses.

1.6. PRÁTICAS SOB PRESCRIÇÃO: CURRÍCULO E PRODUÇÃO DE DISCURSOS

Se Lupion e Pilotto implantam novos Programas para o Jardins de Infância (1950) e para o Primário (1949)¹²⁰ não é mero acaso que os programas anteriores tenham sido objeto de inúmeras críticas. Os anteriores, ou melhor, o anterior, até

¹¹⁹ A educação é um direito de todos, 1952.

¹²⁰ Além dos já mencionados Programa para Curso Normal Regional e Anteprojeto da Lei Orgânica do Paraná.

onde esta pesquisa pôde alcançar, tratava-se do Regimento Interno e Programa para Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado, aprovado em março de 1940 pela Diretoria Geral da Educação do governo do Interventor Manoel Ribas.

Pilotto queixa-se de que o Programa e o Regimento de 1940 não continham nada de específico em relação aos jardins de infância, mostrando ignorá-los por completo. Ao descrever sobre a realidade encontrada a assumir a Secretaria oferece mais informações sobre a situação dos jardins, segundo seu ponto de vista:

Estes viviam ao sabor da improvisação ou quási. Como as escolas de formação de professores não possuíam cursos para a formação de educadores para os jardins de infância, e como os programas oficiais não continham uma palavra a respeito, bem se pode imaginar que o que poderíamos encontrar, neste sentido, em nossas escolas, seria fruto exclusivo de um trabalho pessoal de informação do mestre. De resto, encontramos os nossos jardins completamente desprovidos de material apropriado. Com freqüência, o que existia nessas instituições, ou eram restos de antigas coleções que nunca foram usadas corretamente por falta de boa informação dos professores, ou eram cousas compradas ou construídas impropriamente por esses mesmos professores, num esforço notável de boa vontade. Uma grande boa vontade completamente desperdiçadas quási sempre (PILOTTO, 1952, p. 70).

Um cenário de descaso e ineficiência é descrito por Pilotto: os programas oficiais nada dizem sobre os jardins de infância, os materiais não são apropriados e, mesmo que construídos ou adquiridos pelos professores, ainda assim tal esforço é inútil, pois estes não sabem usá-los corretamente uma vez que não possuem formação específica. No limite, para Erasmo Pilotto o problema da falta de formação dos professores e da ausência de programas seriam os grandes vilões dos jardins de infância. Voltaremos a essas questões no capítulo 3 quando discutirmos sobre o aspecto material dos jardins de infância.

Por ora, este “cenário desolador” desenhado por Pilotto se por um lado nos oferece pistas sobre parte da realidade das instituições, soa-nos como um meio de potencializar a emissão do Programa de Experiências para os Jardins de Infância.

Os programas oficiais que “não continham uma palavra a respeito” eram dirigidos aos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado, em 1940, sem nada específico em relação aos jardins de infância, de fato. Portanto como esperar prescrições para o pré-primário se foram dirigidos, conforme apontamos, aos Grupos Escolares e Escolas Isoladas?

Além disso, lembremos que a tônica daquele momento era o ensino primário, etapa obrigatória. Com isso não esperamos justificar a ausência de programas voltados para o jardim de infância, mas precisamos ter claro o contexto em que os programas são produzidos.

Mas Pilotto mantém um tom contundente nas críticas:

Se o Regimento exprimia o espírito de uma escola assim rígida e alheia à vida e à humanidade que passa na pedagogia de hoje, - o programa estava situado dentro de um atraso e superficialismo metodológicos fora de toda a dúvida (PILOTTO, 1952, p. 67).

Atraso, superficialismo, rigidez, não relação com a vida e com “as conquistas da ciência para a educação sempre melhor da infância” (Idem, ibidem, p. 65) eram algumas das críticas atribuídas ao Programa e ao Regimento de 1940¹²¹.

Uma análise do Programa e Regimento de 1940, ainda que não seja o foco deste trabalho e mereça estudos posteriores, revela uma rotina escolar em que as ações deveriam ser realizadas sucessivamente e ordenadamente, como por exemplo, na proibição do professor saltar, inverter e suprimir a ordem da colocação dos pontos das diferentes matérias consignadas no programa especializado, fato que deixa Pilotto escandalizado. Todavia, sua orientação aos professores, em um trecho de seu programa de 1950 para o primário¹²², de cumprirem “rigorosamente a técnica de Montessori” no ensino da gramática também demonstra preocupação com uma ordem, um método, um rigor.

Ao cotejar o Programa e Regimento de 1940 com o Programa do Primário de 1949 – no tocante ao Ensino da Língua, para fins de ilustração, é possível observar que nos dois se sugere que os alunos façam cópias no 1º ano. Entretanto, no Programa de 1950, as cópias estão voltadas para algo do interesse dos alunos, como comunicação de uma ideia a outrem (a ideia de escrita com uma função social), o que não ocorre no programa anterior, no qual a mesma proposta ocorre, enfocando apenas o exercício. É interessante notar que a cópia permanece, mas altera-se o modo de encaminhá-la. No caso dos ditados, estes são mantidos em

¹²¹ Passaremos a nos referir ao Regimento Interno e Programa para Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado apenas como Programa e Regimento de 1940.

¹²² Referimo-nos ao Programa para o Primário aprovado quase que concomitantemente ao Programa para jardins-de-infância, em dezembro de 1949.

ambos e sem nenhuma orientação especial sobre o modo de fazê-lo nem mesmo no programa de 1950.

Tal cotejamento reafirma a necessidade de se pensar a história dos métodos pedagógicos em cada contexto e a partir de seus contornos políticos. Também sinaliza para as permanências mesmo em face ao novo; estas correspondem àquilo que se entende necessário preservar dentro do currículo escolar.

Estudos posteriores seriam importantes para compreender melhor o lugar de cada documento, seus diferentes contextos de produção, os pontos em que convergem e em que divergem.

Contudo, tal debate sugere que ainda que a prescrição se imponha formalmente, a *cultura escolar* não acompanha necessariamente o seu ritmo, pois somente a perspectiva normalizadora não é suficiente para abrangê-la senão que também seus mecanismos internos, com os quais se auto-regula. Estes mecanismos são traduzidos, segundo Viñao Frago (2000, p. 29), em suas ideias, pautas, inércias, rituais, práticas e hábitos, modos fazer, pensar; comportamentos e mentalidades “sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras do jogo não postas nos entreditos e compartilhadas por seus atores no seio das instituições educativas”.

Em uma reunião realizada em 22 de abril de 1948 entre os professores da Escola Alba Guimarães Playsant e alguns representantes do corpo docente do Instituto de Educação¹²³, a secretária da reunião registra na ata que o professor Rubens Miranda¹²⁴ discorreu:

[...] sobre a rigidez e sistematização dos programas de ensino, aos quais as professoras geralmente se subordinam item por item, não havendo autoridade que isto obrigue. [...] Quanto aos programas o professor Rubens Miranda manifestou a ideia de que se fuja à ordem dos mesmos, orientando noções racionais, porém de um modo global e amplo, de acordo com as circunstâncias, com a habilidade e as disposições de cada professor e não capítulo por capítulo, separada e ordenadamente (IEP, Ata de reunião, 22/04/1948).

¹²³ A Escola de Aplicação Alba Guimarães Playsant localizava-se anexa ao Instituto de Educação do Paraná (IEP). As reuniões pedagógicas da Escola de Aplicação contavam com a presença de seu corpo docente e, algumas vezes, com professores do Curso Normal do IEP e sua diretoria. As reuniões entre estes grupos de docentes justificavam-se em função de a Escola de Aplicação receber em suas turmas normalistas que, sob a orientação dos professores do Curso Normal do Instituto, lá iriam estagiar. Além disso, as professoras da Escola de Aplicação recebiam orientações dos docentes do Curso Normal, como se poderá constatar nesta passagem.

¹²⁴ Que ocupava o cargo de assistente técnico de Administração Escolar do Instituto de Educação, sendo um dos responsáveis pelo acompanhamento das professorandas.

Este caso mostra que ainda que estivessem sob vigência do Programa de 1940 concebido como rígido por Pilotto, segundo o professor Miranda não havia nenhuma autoridade que obrigasse as professoras a ele se subordinarem do modo como vinham fazendo. As mestras poderiam fugir à ordem dos programas conforme suas habilidades e disposições ou de acordo com as circunstâncias da turma. Tal resposta do professor parece ter sido dada em relação a alguma discussão anterior que vinha se realizando, talvez mesmo algum aparte das professoras sobre a inflexibilidade do programa, o que não é descrito na ata.

A posição favorável à *subversão do programa* demonstra que a escola ora se submete aos programas, ora se impõe a eles, e destes embates entre o prescrito e o realizado/apropriado/recriado vai se tecendo a urdidura da cultura escolar. Uma vez que:

Esta visão um pouco idílica da potência absoluta dos projetos pedagógicos conforma talvez uma utopia contemporânea. Ela tem muito pouco a ver com a história sociocultural da escola e despreza as resistências, as tensões e os apoios que os projetos têm encontrado no curso de sua execução (JULIA, 2001, p.12).

Entretanto, as tensões no âmbito da prescrição confirmam sua importância, uma vez que o prescrito contribui para produzir determinadas representações sobre as práticas. A esse respeito Dominique Julia traduziu bem a ideia de que normas e práticas se inter-relacionam na produção da cultura escolar, definindo-a por:

[...] um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (Idem, ibidem, p.10, grifos originais).

Dentro dessas tensões em torno da prescrição na ação governamental e do seu contrário, Lupion e Pilotto afirmam que o Programa de Experiências para os Jardins de Infância é um documento inédito, apresentando-o como o primeiro programa oficial para jardim de infância para o Estado do Paraná: “Diga-se de passagem que nunca, anteriormente, haviam tais cursos¹²⁵, em nosso Estado, contado com programas e instruções oficiais” (PARANÁ, 1950b, p. 152).

¹²⁵ Referindo-se aos jardins de infância.

Essa polarização entre o *velho* e o *novo* afirmando-se que o novo ou é melhor ou é inédito é um tipo de estratégia discursiva utilizada comumente na política.

Além de reconhecer alguns ecos desta estratégia discursiva nas palavras que Pilotto utiliza para desqualificar sistematicamente o Programa e o Regimento de 1940 – estes representando o *velho* e os outros, o *novo* -, sugerimos que essa retórica também se faz presente na afirmação do ineditismo do Programa de Experiências para Jardins de Infância, de 1950. Parece exagerada a afirmação de que os jardins *jamais contaram antes* com instruções oficiais.

O ensino infantil- que ainda não se configurava no plano da legislação como nível de ensino específico ou mesmo vinculado ao ensino primário – surgia no Regulamento de 1901 ao se indicar que a casa escolar mandada construir pela Lei nº 195, de 18 de fevereiro de 1896, era destinada à instalação de Escola Maternal Modelo, em que crianças de 4 a 7 anos de ambos os sexos receberiam a primeira educação física, intelectual e moral e o método previsto era o “intuitivo” (SOUZA, 2004, p. 83).

Ainda que provenientes de naturezas distintas, regulamentos, regimentos e programas podem ser compreendidos como instruções oficiais do Estado. Desse modo, concebemos que não é possível afirmar a completa inexistência de instruções oficiais para os jardins, considerando-se que a prescrição do método intuitivo¹²⁶ em 1901, do método froebeliano¹²⁷ no Regulamento de 1907 (SOUZA, 2004, p. 89) ou mesmo do método montessoriano¹²⁸ em 1929 (Idem, ibidem, p.195) configuram-se

¹²⁶ O ensino intuitivo além de figurar recorrentemente nos manuais de lições de coisas, compêndios de pedagogia, relatórios oficiais sobre a instrução pública, também esteve presente em exposições e congressos pedagógicos, sendo representado como uma das importantes inovações pedagógicas da escola na segunda metade do século XIX, período de propagação da campanha universal em prol da criação e difusão da escola primária de ensino obrigatório, laica e gratuita para as classes populares e a consequente organização dos Sistemas Nacionais de Ensino, consubstanciando a educação escolar como função do Estado (SCHELBAUER, s/d, p.1-2).

¹²⁷ Friedrich A. Froebel, que abriu seu primeiro *kindergarten*, o jardim de infância no início da década de 1840, em Blankenburgo, pretendia não apenas reformar a educação pré-escolar mas, por meio dela, a estrutura familiar e os cuidados dedicados à infância, envolvendo a relação entre as esferas pública e privada (KUHLMANN, 2007, p.109). Sobre os jogos e brincadeiras, elementos essenciais da pedagogia froebeliana, Froebel afirma: “Depreende-se claramente que o jogo dirige essa idade [do jardim de infância] e desenvolve o menino, enriquecendo de tal maneira sua própria vida, escolar e livre, fazendo com que se desenvolva e manifeste seu interior, como as folhas brotam de um botão, adquirindo alegria e mais alegria; a alegria que há na alma de todos os meninos” (FROEBEL, 2001, p. 206).

¹²⁸ Que será apresentado mais adiante.

em algum tipo de orientação oficial do Estado, ainda que não sob a forma sistematizada de um programa.

Ademais, há indícios da existência de um programa anterior ao de 1950 dirigido aos jardins de infância:

Em 1915 a professora Joana Falce Scalco é escolhida pelo governo para integrar o Supremo Conselho do Ensino Primário do Estado. Data dessa época o primeiro programa de Jardins por ela elaborado (RATACHESKI, 1953, p. 69).

Embora este programa de 1915 não tenha sido localizado e mesmo que não se possa determinar, nos limites deste trabalho, que o Programa de Experiências para Jardins de Infância tenha realmente sido ou não o primeiro do Estado do Paraná, mantém-se o objeto deste estudo por meio da análise deste documento enquanto uma produção histórica, datada, que informa sobre o lugar de um Estado propositor que elege alguns intelectuais, como Pilotto, para estar à frente desse debate. E que, ademais, traduz o modo como o Paraná inseriu-se naquele movimento de projeção e planificação da política brasileira, constituindo-se, nesse sentido, não como uma produção isolada, descontextualizada e sem interlocução com outras, senão que uma entre as demais propostas produzidas em outros estados brasileiros antes e durante a década de 1950.

Mas esta proposição paranaense teria circulado em âmbito federal?

Em 11 de janeiro de 1950 a Gazeta do Povo, jornal paranaense, informa a seguinte manchete de capa: Repercussão da obra do Governador Lupion. O subtítulo: “Abordando assunto relacionado ao ensino em nosso Estado, ‘A Gazeta’, de São Paulo, tece sugestivas considerações às iniciativas do nosso Govêrno”.

A reportagem que figura no jornal paranaense é uma espécie de “notícia da notícia”: a Gazeta do Povo destaca que o Estado do Paraná foi notícia no jornal Gazeta de São Paulo¹²⁹.

¹²⁹ O jornal Gazeta de São Paulo foi a célula-mãe da atual Fundação Cásper Líbero. Fundado por Adolpho Campos de Araújo e circulou pela primeira vez em 16 de maio de 1906 e, em 1918, Cásper Líbero, empresário e jornalista, o adquiriu, promovendo reformas e inovações começando pela diagramação e apresentação gráfica ímpar - a primeira em cores no Brasil. “A Gazeta viria a se tornar o jornal preferido dos paulistanos e desempenhou papel de extrema importância na defesa das instituições democráticas, tornando-se, em 1932, um épico da Revolução Constitucionalista” (Site da Fundação Cásper Líbero. Disponível em < http://www.fcl.com.br/outras_paginas/historia6.ph>. Acesso em 7 de maio de 2010).

Sob a epígrafe “O ensino no Paraná”, a “Gazeta” de São Paulo publicou sábado último interessante reportagem de Luiz Ernesto Machado Kawall, da Escola de Jornalistas “Cásper Líbero”¹³⁰, que nos é sumamente grato transcrever.

Eis o que relata o periodista bandeirante:

O surto de progresso moral, material e cultural vivido pelo Estado do Paraná atualmente é vertiginoso (GAZETA DO POVO, 11/01/1950).

E a Gazeta do Povo prossegue transcrevendo toda a reportagem do jornalista Kawall, que destaca intenso afluxo migratório em direção às “terras ubérrimas do oeste da serra de Apucarana”, compara a produção de café nas terras paulistas com a produção da mesma cultura nas terras roxas no norte paranaense (afirmando que nestas a vitalidade é robusta), enaltece a cultura do trigo que abastecerá não só o mercado interno como o externo fazendo o Brasil lucrar “com a conquista de novas divisas cambiais” e cita as “produções sempre crescentes da madeira e da erva-mate, duas colunas mestras naturais da economia do Estado irmão”. Por conseguinte, adjetiva o Paraná de “A Canaã brasileira”.

No subitem “O ensino” destaca os educandários construídos “pelo atual governo”¹³¹, as 480 classes de ensino rural, os cursos de aperfeiçoamento de professores (criados pelo Instituto de Educação), 19 Escolas Normais Regionais e o recente decreto de gratuidade do ensino no Paraná em todas as suas modalidades “num ato que repercutiu além das fronteiras”. Abre um subitem para apresentar o Colégio Estadual do Paraná que seria inaugurado em março daquele ano, o qual: “[...] foi iniciado no Governo Manoel Ribas e continuado pelo atual tendo sido gastos até agora em sua construção 40 milhões de cruzeiros, além dos 3 milhões que já representam seu patrimônio em móveis” (Idem ibidem).

E finalmente, os novos programas aparecem como parte desse quadro que permite ao Paraná ser “colocado em situação invejável perante os demais Estados da União”: “A partir de 1950 nortear-se-ão as escolas primárias por novo programa de ensino”¹³², em virtude de ter sido considerado antiquado o ortodoxo o atual [sic]” (Idem, ibidem).

¹³⁰ Após a morte de Cásper Líbero, inaugurou-se, conforme era de seu desejo, a primeira escola da América Latina de ensino superior de Jornalismo, em maio de 1947 (Idem, ibidem).

¹³¹ Como sabemos, o Governo de Moysés Lupion, tendo Pilotto como Secretário de Educação e Cultura.

¹³² Percebemos, portanto, que a reportagem localizada não trata diretamente do Programa de Experiências para Jardins de Infância, mas do Programa para o Primário, instituído por Pilotto em 1949, como sabemos. Ainda que a análise proposta para este trabalho assumo seu enfoque

Entendemos que a construção da frase: “A partir de 1950 nortear-se-ão as escolas primárias por novo programa de ensino, em virtude **de ter sido considerado** antiquado o ortodoxo o atual [sic]”, do modo como o foi, não é casuística. O tipo de ordenação sintática elaborado possibilita a produção de sentidos que concorrem pelo estatuto de verdades (e, posteriormente, de memórias). Poderíamos facilmente nos perguntar: **quem considerou** antiquado e ortodoxo o atual programa? O fato de o sujeito que considerou antiquado aparecer oculto e a frase estar na voz passiva coaduna para tornar a afirmação genérica, como se fosse uma verdade sabida, óbvia e compartilhada por todos.

Mesmo não sendo possível medir com exatidão qual a rede de relações políticas que levaria uma reportagem dessas a figurar nas páginas de um importante jornal paulista, na época, uma informação que a própria reportagem traz *salta aos nossos olhos*:

O dr. J.E. Erichsen Pereira, diretor de “O Dia”, de Curitiba, em palestra com os jornalistas de São Paulo, alunos da escola de jornalismo da Fundação Cásper Líbero, que foram ao Paraná a convite do governo daquele Estado, teve mesmo oportunidade de declarar que “o Paraná, dentro dos próximos 10 anos será o segundo Estado da União e concorrerá, depois, com São Paulo, no seu ritmo de produção e progresso (GAZETA DO POVO, 11/01/1950, p. 1).

A reportagem esclarece que os jornalistas da Fundação Cásper Líbero vieram ao Paraná *a convite do governo daquele Estado*, o que abre uma importante brecha para inferirmos que esta se tratou de uma reportagem, se não **encomendada** pelo governo paranaense ou **recomendada** por ele, ao menos uma contrapartida de agradecimento ao convite. De todo modo, uma reportagem com forte apelo político. O fato de 1950 ter sido ano eleitoral confere mais força a esses argumentos.

Evidenciamos, no texto, a intenção de fortalecer a imagem deste Estado como avançado, progressista, culturalmente inserido no contexto de práticas educacionais “de vanguarda” graças a um governo que tornou isso possível, pois que melhorou a educação, a economia, a cultura paranaense, sem as quais este Estado não teria condições de um dia competir, em igualdade, com São Paulo.

no âmbito do programa para os jardins, esta discussão permite que nos aproximemos um pouco mais do contexto de produção destes programas (incluindo o Programa para os Cursos Normais Regionais) e do modo como o governo e a imprensa os representaram socialmente.

O que, obviamente, não fora lembrado é que este governo, naquele mesmo momento, recebia denúncias de corrupção. Em ambas as administrações, mas especialmente na segunda, Lupion, “governando em regime democrático, teve problemas políticos e administrativos, enredou-se em várias denúncias de corrupção que solaparam a credibilidade de seu governo” (REBELO, 2005, p. 150). A maior parte das denúncias estava ligada à apropriação privada de bens da esfera pública. Especialmente em sua segunda administração, Lupion teria deixado o Banco do Estado do Paraná em uma situação pré-falimentar (MAGALHÃES, 2001, p. 69).

Outrossim, importa a este trabalho pensar sobre a não menção do Programa para os Jardins de Infância no jornal paulista. Possivelmente este fato decorre da maior elitização dos jardins de infância no sentido de não destinarem-se a uma grande parcela da população, diferentemente do que ocorria com o primário.

1.7. “MAIS SIMPLES NAS DISCIPLINAS [...] MAIS AMPLO NA SOCIABILIDADE, AUTO-CRIAÇÃO, INICIATIVA E REAÇÕES DO ALUNO”.

E na escola, como os programas teriam sido apropriados? É possível captar algumas destas apropriações dos que iriam orientar seu planejamento a partir de um novo currículo, quais sejam, os professores?

Uma destas pistas veio do arquivo permanente do Instituto de Educação do Paraná: um livro contendo atas de reuniões realizadas entre 1946 e 1950 pelos professores da Escola de Aplicação Alba Guimarães Playsant. Fazemos valer aqui a mesma observação feita na apresentação da notícia de jornal. Embora a principal fonte localizada trate do Programa para Primário, entendemos a importância de apresentá-la e analisá-la como forma de captarmos o contexto em que se deu a instituição do Programa para os Jardins de Infância, identificando o cerne do debate, as apropriações dos professores etc. No encalço do Programa para o Primário poderemos inferir sobre o modo de inserção do Programa para os Jardins de Infância nas escolas.

Conforme já apresentado anteriormente, a Escola de Aplicação Alba Guimarães Playsant era a escola anexa ao Instituto de Educação do Paraná e nela funcionava o ensino primário e um jardim de infância para a prática das normalistas. As Escolas de Aplicação constavam no Cap. IV, da Lei Orgânica do Ensino Normal,

de 1946, a qual determinava que todos os estabelecimentos de Ensino Normal deveriam manter escolas primárias anexas para demonstração e prática de ensino, entretanto, os Institutos de Educação deveriam manter um grupo escolar e um jardim de infância¹³³. Tais reuniões, portanto, ocorriam entre os professores da Escola de Aplicação e, por vezes, uniam-se a estes, o corpo docente do Curso Normal do IEP e sua diretoria.

Sendo uma escola de aplicação, recebia a orientação direta dos professores do Curso Normal do Instituto, pois as normalistas iriam realizar ali seus estágios. Os encontros realizavam-se ora em uma das salas da Escola de Aplicação, ora no Salão Nobre ou no orfeão do Instituto.

A leitura do livro-ata possibilita visualizar o modo como a Escola de Aplicação orientava seu trabalho. Inúmeras reuniões versaram a respeito das premissas da Escola Renovada, apresentando autores e conceitos que a representavam através de palestras que sempre eram *aclamadas* pelo corpo docente. Em uma palestra sobre “disciplina escolar” as palavras da professora Yolanda Cercal exemplificam o que vimos afirmando:

Fez recordar os tempos idos em que a escola era um ambiente de sacrifício, onde a liberdade dos alunos era completamente tolhida. [...] Falou pró a disciplina dinâmica como fator primordial do desenvolvimento da linguagem. Citou Claparède com o seu parecer quanto à disciplina escolar e não olvidou Ruy Barbosa com sua norma de liberdade e segurança, fatores de alto relevo na formação da personalidade dos homens futuros. Em seguida a Diretora, depois de várias considerações sobre o tema tão bem desenvolvido pela professora, também se pôs ao lado de Ruy Barbosa e disse mais – que a liberdade é o melhor caminho para a Escola Nova (IEP, Ata de reunião, 23/8/1947, grifos originais).

Na reunião datada de 18 de março de 1950, a primeira do ano (e, infelizmente, a última do livro-ata), realizada no Salão Nobre do Instituto e contando com a presença do corpo docente da Escola de Aplicação e do Instituto de Educação, a secretária registra na ata que Emília Dantas¹³⁴, toma a palavra, auxiliada por Ledy Cid¹³⁵, informando a respeito da:

[...] Modificação do programa cuja aquisição do mesmo ainda não está liberada e cuja orientação é mais simples em relação às disciplinas,

¹³³ Decreto-lei nº 8.530 – de janeiro de 1946.

¹³⁴ À época, professora de Metodologia do Curso Normal do Instituto de Educação.

¹³⁵ Professora de Psicologia do Curso Normal do Instituto de Educação.

mormente no quarto ano primário, porém mais ampla no sentido da sociabilidade, auto-criação, iniciativa e reações do aluno. A mestra de classe, porém, tem toda a liberdade de aplicá-los e adaptá-los de acordo com suas possibilidades, métodos particulares de ensino e assimilação da classe [...] (IEP, Ata de reunião, 18/03/1950).

É possível perceber que o programa do qual se estava falando aqui era o Programa para o Primário proposto pela Secretaria de Educação, em dezembro de 1949¹³⁶. Interessante notar a compreensão das professoras a respeito do tipo de orientação presente no documento: “mais simples em relação às disciplinas [...] mais ampla no sentido da sociabilidade, auto-criação, iniciativa e reações do aluno” (Idem, ibidem).

Mas o que seria: *uma orientação mais simples em relação às disciplinas*? Arriscamos duas hipóteses: 1ª) as disciplinas se simplificariam, isto é, seus conteúdos se tornariam mais “palatáveis” aos alunos, mais próximos da sua realidade, especialmente no quarto ano, o qual provavelmente era regido, antes, por um currículo “mais denso” em relação aos demais; 2ª) Os conteúdos das disciplinas se reduziriam, se empobreceriam em relação ao currículo anterior¹³⁷.

Como vimos, tal escola dizia-se partidária de ideias “renovadoras” e portanto, distantes do então programa repleto de “formas rígidas e alheias à vida e à humanidade que passa na pedagogia de hoje”, no dizer de Pilotto.

Mesmo assim, a ampliação do tempo dedicado à socialização, autocriação, iniciativa e reações do aluno, na leitura de Emília Dantas e Ledy Cid, acarretaria em uma simplificação das disciplinas. Esta seria a consequência da mudança. O tom do enunciado possibilita captar uma tensão no processo de adesão ao novo modelo: “[...] A mestra de classe, porém, tem toda a liberdade de aplicá-los e adaptá-los de acordo com suas possibilidades, métodos particulares de ensino e assimilação da classe. [...]” (IEP, Ata de reunião, 18/03/1950).

Tal discussão remeteu-nos a Chervel (1990, p. 200-201) em sua concepção de disciplina escolar como produto da história, que se estabelece pela justaposição de diversas camadas representando, muitas vezes, a síntese de vários métodos conflitantes. O autor retoma as características do ensino tradicional e a crítica deste

¹³⁶ Nesta primeira reunião do ano de 1950 e última do livro-ata não houve menção ao Programa para jardins-de-infância.

¹³⁷ Lembrando que o anterior era o de 1940, considerado antiquado e ortodoxo (GAZETA DO POVO, 11/01/1950).

por meio de uma pedagogia renovada que penetra na escola francesa do século XIX por diversos nomes: ensino intuitivo, método socrático, método natural, ativo, direto, lições de coisas... E afirma: “É em realidade, mesmo os que preconizaram essas novidades, muito frequentemente, não tardam em recomendar uma mistura harmoniosa com os procedimentos tradicionais” (CHERVEL, 1990, p. 201).

Mesmo com a ressalva de que tal afirmação advém da escola francesa do século XIX, parece-nos ser adequado cotejá-la com esta discussão do programa: o currículo mudará, mas cada professora está autorizada a aplicar seus próprios métodos, de acordo com suas possibilidades, métodos particulares de ensino e assimilação da classe, o que abre o caminho para uma enorme diversidade de modos de conduzir o trabalho.

Essa “mistura harmoniosa”, nos termos de Chervel, decorre da própria dinâmica que envolve a passagem de um tipo de ensino para outro. No caso da reunião, fica claro que as próprias professoras do Curso Normal do Instituto de Educação do Paraná - Emília Dantas e Ledy Cid- de certo modo, recomendam essa miscelânea metodológica, talvez por intuir que as mudanças nas práticas dos professores da Escola de Aplicação não ocorreriam *por decreto*, sem uma sólida formação; talvez por acreditarem mesmo na necessidade dessa mescla; ou ainda, por zelarem pela liberdade do professor escolher os meios mais eficazes para realizar seu trabalho. Sobre esta última hipótese, recordamos a orientação do Secretário de Educação:

Tais sugestões que, pelo próprio caráter de sugestões, não têm caráter de obrigatoriedade, estão redigidas com o maior sentimento prático a que podemos atingir e são numerosas justamente para que fique ao mestre maior liberdade de seleção dos processos que resolva adotar, uma vez que estamos bem convictos de que um dos princípios que mais é necessário respeitar, na vida da escola, é o da liberdade didática do mestre (PARANÁ, 1950b, p. 153-154).

Logo, Pilotto (1952, p.79) demonstra-se ciente de que o processo da implantação dos programas seria lento, uma vez que “não se rompem sólidos hábitos por decreto”. Afirmava ter iniciado por “desarmar os espíritos”, enviando uma circular aos diretores dos grupos escolares¹³⁸, na qual apresenta os novos

¹³⁸ Transcrita na p. 79, 80 e 81 de seu livro *A educação é direito de todos* (1952).

programas como uma “nova etapa da evolução da educação pública de nosso Estado”.

Nesta circular, faz críticas ao “atraso incontestável” dos programas anteriores e afirma que os atuais foram elaborados de acordo com os padrões adotados nos principais Estados do Brasil e sugeridos pelo Ministério da Educação, tratando-se apenas de colocar o Paraná na mesma posição dos principais Estados da federação (Idem, *ibidem*).

Se por um lado consideramos estas afirmações como uma estratégia discursiva de reafirmar o lugar do novo, representado pelos novos programas, disseminando-se, assim, a ideia que o Paraná estaria atrasado em relação aos demais estados e que a adoção de novos programas o colocaria em *pé de igualdade*, por outro, esta informação pode nos fornecer indícios de uma circulação de ideias e prescrições entre os estados, especialmente os que tinham à frente da instrução pública os reformadores escolanovistas¹³⁹.

A circular reitera o caráter não obrigatório das sugestões didáticas, **nesta fase inicial de implantação** (ênfatisa), mas orienta os diretores a exigirem severamente dos professores regentes de classe o cumprimento dos programas mínimos, que correspondiam ao Programa do Primário, exceto a parte das sugestões didáticas. Portanto, aos diretores caberia:

d)- determinar a estes professores que, na adoção das sugestões didáticas que acompanham os programas mínimos, que vão apenas aos poucos modificando a sua rotina anterior, e, em caso algum, pretendam proceder de um salto. Os professores regentes de classe devem ficar livres para adotar ou não as referidas sugestões didáticas, nesta fase inicial da implantação, - ficando, porém, obrigados ao cumprimento severo dos programas mínimos. Mas, ao mesmo tempo que se lhes concede aquela liberdade, deve a direção do estabelecimento desenvolver um intenso trabalho para que o espírito daquelas sugestões vá invadindo, aos poucos e de modo sólido, a prática educacional das classes (PILOTTO, 1952, p.80).

Entretanto, no caso do Programa de Experiências para Jardins de Infância a orientação é diferente: pede-se **o cumprimento integral** dos mesmos, sem nenhuma outra observação que não esta. Possivelmente isto se dá porque uma vez que se afirmava a inexistência de orientações oficiais anteriores, nada haveria a interferir, em tese, na adoção irrestrita do programa.

¹³⁹ Hipótese que sustentamos anteriormente neste trabalho.

Ainda assim tal informação contrasta com a afirmação de Hill Lane (incluída na revista *Anales*) a respeito da possibilidade dos professores adaptarem seu plano de experiências:

Finalmente, as experiências listadas são tão somente utilizadas para fins de ilustração. O professor atento e inteligente encontrará outras muitas de igual valor. As indicadas são características deste nível de idade, mas a lista de nenhum modo está completa (LANE, 1943, p. 326).

Para a Secretaria de Educação *a liberdade didática do mestre*, portanto, era uma estratégia inicial de persuasão com vistas à posterior modificação de sua rotina que deveria caminhar crescentemente ao encontro das orientações do programa.

Outrossim, considerando que os métodos particulares de cada professor também fazem parte do currículo, ao se deixar em aberto a possibilidade de cada professora adaptar ao seu modo o novo programa levou-se em conta aquilo que permanece mesmo em face do novo. Mesmo que Emília Dantas não dissesse isso, ainda haveria essa premissa (ainda que não declarada), pois mesmo que as prescrições definam como deverá transcorrer o ensino, há os espaços de atuação docente permeados por suas apropriações, pelas representações em circulação e pela cultura escolar.

Nesse sentido, o currículo - conectado intimamente com as finalidades da escola (que variam conforme tempo e lugar...) sofre mudanças, mas nele também há permanências. O que dele permanece articula-se aos sentidos simbólicos produzidos pela escola e por cada sociedade, sendo por estas legitimado.

A história curricular considera a escola algo mais do que um simples instrumento de cultura da classe dominante. Ela põe a descoberto as tradições e legados dos sistemas burocráticos das escolas, ou seja, fatores que impedem homens e mulheres de criar sua própria história em condições de sua própria escolha. Ela analisa as circunstâncias que homens e mulheres conhecem como realidade, e explica como, com o tempo, tais circunstâncias foram negociadas, construídas e reconstruídas (GOODSON, 1995, p.120, tradução nossa).

Mesmo contendo uma “orientação simplificada” (ou talvez por isso mesmo), segundo a Ata de 1950, o Programa do Curso Primário causou dificuldades de adaptação por parte dos professores, fazendo-se necessárias algumas modificações pelo recém-criado Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais segundo o seu autor:

Quando deixamos a Secretaria, logo a seguir constituía-se o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, formado por professores que, pertencentes quase todos à mocidade de mais valor saída da Escola Normal de Curitiba, fizeram cursos de especialização no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação. Esse grupo está impulsionando, com objetividade e belo entusiasmo, o movimento que começou a implantar-se, oficialmente, em 1948. Assim, tomou o Centro referido o programa que deixamos em vigor e, face a dificuldade dos professores para se readaptarem, elaborou programas provisórios que poderíamos dizer intermediários. Esse é, porém, apenas um passo de um verdadeiro “ambiente” que o Centro está, de fato, implantando (PILOTTO, 1954, p. 69-70).

Tal programa intermediário foi localizado na Biblioteca de Erasmo Pilotto, inclusive contendo uma dedicatória do CEPE: “Ao professor Erasmo Pilotto que tanto trabalha pela Educação, oferta do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais”. O livro intitula-se: Curso Primário: Sugestões para o desenvolvimento dos Programas Experimentais nas Primeiras Séries.

O Programa para Primário de 1949 consta nas referências desta adaptação produzida pelo Centro, bem como constam programas de outros Estados brasileiros: do Território Federal do Acre, do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Ainda que não datados, essas referências possibilitam captar a circulação de ideias ocorrida entre os Estados, inclusive entre um Estado bastante distante do Paraná – o Acre –, fornecendo indicações de que tal discussão dava-se em um âmbito maior.

Outra referência ao Programa para o Curso Primário, digna de ser mencionada, ocorreu em uma reunião pedagógica dos professores do Norte do Paraná, município de Jacarezinho. O Governador era Bento Munhoz da Rocha Neto, que assumira em 1952, e o Secretário de Educação, o Prof. Dr. João Xavier Viana. A reunião durou dois dias e contou com a presença das duas autoridades, o que denota a importância do evento.

No segundo dia da reunião houve palestras de professoras sobre o ensino da linguagem no Primário, e ao final desta, mencionou-se o programa de 1949:

Comentados e apreciados os trabalhos, concluiu-se que algumas falhas e deficiências no setor da aprendizagem da linguagem são decorrentes de:
a) aplicação dos programas. São estes tradicionais, baseados numa falsa compreensão intelectualista da sistematização da conduta. Necessário se torna a modificação do mesmo.
Foram os professores unânimes em concordar, a adoção em caráter experimental o programa [sic] organizado pelo prof. Erasmo Pilotto (BOLETIM DA SEC nº7, 1952, p.254).

É possível depreender desta afirmação que nas escolas rurais de Jacarezinho, no Norte do Paraná, o Programa para o Primário utilizado ainda era o anterior (1940), julgado tradicional e baseado “numa falsa compreensão intelectualista da sistematização da conduta”, ao menos para os professores lá presentes ou para a Redação do Boletim da SEC. De todo modo, a ideia de adotar as orientações “em caráter experimental” de Pilotto é acordada ali naquele momento pelos professores (dois anos após terem sido propostos pela Secretaria de Educação).

Ademais, no momento desta reunião, relatada através de uma publicação oficial - o Boletim da Secretaria de Educação e Cultura - Erasmo Pilotto já não estava na Secretaria de Educação do Paraná, o que pode indicar que o programa teve um alcance que ultrapassou gestões de governo e secretaria. Por outro lado, Pilotto relata em sua autobiografia que quando deixou a SEC os Programas Experimentais foram abandonados (PILOTTO, 2004, p.78).

De todo modo, uma representação que se produziu entre os professores e gestores participantes do encontro em Jacarezinho, foi a de que o Programa para o Primário figuraria como uma boa possibilidade de romper com o currículo tradicional, insuflando práticas renovadoras no cotidiano daquelas escolas rurais, passados dois anos de sua implantação oficial para todo o Estado.

2. ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA CURRICULAR PARA OS JARDINS DE INFÂNCIA: EMBATES POR REPRESENTAÇÕES

Produzidos como novos, pioneiros¹⁴⁰, avançados; simplificados nas disciplinas, amplos na sociabilidade e autocriação do aluno¹⁴¹, ou ainda, como documentos possíveis naquele momento, as opções teóricas dos programas para Jardins de Infância (1950) e para o Primário (1949) não deixam dúvidas sobre terem se constituído em um terreno arado por diversas representações em circulação.

Algumas fontes comunicam possíveis tensões, presumidamente ligadas às escolhas metodológicas de Pilotto, para a produção do Programa de Experiências para os Jardins de Infância.

Para compreender essas questões, primeiramente, faz-se necessário convidar para o texto duas personagens: Eny Caldeira e Joana Falce Scalco. Ambas eram professoras e atuaram no Instituto de Educação do Paraná.

Possuindo uma formação acadêmica refinada para o período, Eny Caldeira diplomou-se pela Escola Normal de Curitiba e fez o curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia de Ciências e Letras do Paraná. Já em atividade, prosseguiu seus estudos voltando-os predominantemente para a Psicologia e Psicopedagogia, aperfeiçoando-se em Orientação Educacional, pela Faculdade de Filosofia do Paraná. Em São Paulo fez outros cursos de aperfeiçoamento em: Psicanálise, na Sociedade de Psicologia, Higiene Mental na Escola Sociológica; Educação Sanitária na Faculdade de Higiene e Saúde Pública da Universidade; Orientação Educacional na Faculdade de Filosofia, além de estágios na Clínica de Orientação Infantil (BOLETIM DA SEC nº 9, 1952).

Em 1950, "como prêmio ao seu esforço e dedicação, foi à Europa" (BOLETIM DA SEC nº 9, 1952) para prosseguir seus estudos. Eny afirma que seus estudos de Psicologia na Europa foram realizados sob o patrocínio do Governo do Estado e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Paraná (CALDEIRA, Boletim da SEC nº5, 1952, p.2).

¹⁴⁰ Especificamente no caso do Programa para Jardins de Infância, como pudemos discutir no primeiro capítulo.

¹⁴¹ Conforme a professora Emília Dantas, do Instituto de Educação do Paraná, refere-se ao Programa do Primário, especialmente em relação ao quarto ano, na Ata de 18 de março de 1950.

Esta última informação contrasta com a afirmação que a própria Eny fez em uma entrevista com Aramis Millarch, muitos anos depois, publicada em O Estado do Paraná do dia 17/03/1991. Ela teria decidido viajar para a Itália com a ambição de estudar o método montessoriano:

Logo depois da II Guerra Mundial, quando li numa pequena notícia na "Gazeta do Povo" que Maria Montessori, exilada da Itália pelo ditador Benito Mussolini, estava voltando ao seu país, decidi: Eu vou conhecê-la e estudar seu método de ensino (MILLARCH, O Estado do Paraná, 17/03/1991, p. 3).

Relata nesse artigo que teve que pedir um financiamento à Caixa Econômica Federal do Paraná para poder viajar, porque precisava de 20 contos de réis - na época uma soma enorme. Conta que seus diretores surpreenderam-se com o inusitado da solicitação, mas graças especialmente ao “aval moral” recebido do então engenheiro da Caixa, Bento Munhoz da Rocha Neto - que havia sido seu professor no curso de Pedagogia, o empréstimo foi concedido [...] (Idem, ibidem).

O fato é que Eny permaneceu por seis meses na Itália e um ano em Paris, viajando também para outros países europeus: Suíça, Bélgica, Holanda, Suécia e Dinamarca¹⁴², onde afirma ter colhido “ricas informações sobre o problema psicológico e suas aplicações práticas” (BOLETIM DA SEC nº5, 1952, p.2).

Retornou ao Brasil no início de 1952. No mesmo ano começou a dirigir o Instituto de Educação do Paraná, cargo que ocupou até 1955.

A gestão de Eny trouxe consigo uma série de inovações que certamente provocaram polêmicas na escola, tais como: a criação de um Departamento de Orientação Educacional¹⁴³, o Serviço de Provas e Medidas Objetivas¹⁴⁴ e a criação

¹⁴² Na Itália cursou Psicopedagogia na Universidade de Perugia; Pedagogia italiana; Línguas e literatura italiana. Na França, curso de psicologia infantil com estágios no Laboratório de Psicologia do Hospital Fleuri Roussel; fez cursos na Unesco; nas Escolas Montessorianas da Holanda; no Ministério de Instrução Pública de Bruxelas; no Instituto Jean Jacques Rousseau de Genebra, dentre outros (BOLETIM DA SEC nº 9, 1952).

¹⁴³ Segundo Eny Caldeira, o Serviço de Orientação Infantil do Instituto de Educação do Paraná foi organizado em princípios de 1950, baseando-se nas experiências realizadas no Centro de Orientação Infantil do Departamento Estadual da Criança (criado em 1949) estando diretamente ligado a este. Sua função era a orientação biopsicossocial pedagógica da infância, através do estudo psicológico da criança, do estudo das influências do meio sobre ela, do ajuste dos programas aos interesses de cada idade e da orientação da “criança-problema”, além de servir como um meio de aprendizagem para as normalistas (CALDEIRA, Boletim da SEC, nº 9, 1952, p. 473-475).

¹⁴⁴ Visava um maior controle do rendimento escolar, uma vez que a correlação das provas psicológicas com as de rendimento feitas através dos exames tradicionais deixavam a desejar.

da Escola Experimental Maria Montessori no bairro Tingui - considerada a primeira escola rural do país em moldes montessorianos¹⁴⁵. Eny deixou a direção do Instituto de Educação do Paraná em 1955¹⁴⁶ provavelmente por conta dos acirramentos dos conflitos entre os grupos de professores que compunham o IEP, que teriam dificuldade em compreender a nova forma de organização escolar proposta por ela (IWAYA, 2001, p. 106-109).

Na ata de reunião de 29 de abril de 1953 encontramos uma discussão que nos fornece alguns elementos para compreendermos por que Eny deixa a direção do Instituto. A ata registra que se tratava de uma reunião extraordinária convocada pela diretora a pedido de vários professores do Curso Normal. Um professor – Zacarias Alves de Souza - faz uma crítica ferrenha à diretora Eny Caldeira:

Todos sabemos que se mandarmos um filho estudar medicina não esperamos que se torne um ótimo engenheiro! O curso que a D. Eny fez na Europa foi de aperfeiçoamento em Jardim de Infância; não se pode exigir que voltasse administradora, principalmente desse Instituto onde os problemas são muitos e carecem de especial aptidão. [...] Assim sendo com sinceridade de velho mestre, eu peço à minha distinta ex-aluna que evite sua tristeza, enquanto é tempo, que evite lágrimas futuras, que entre em comunhão conosco, aceitando-nos como colegas, a bem do ensino, a bem das alunas, a bem do Paraná, sem apegos a cargos e a ilusões, tomando uma atitude brilhante, que a eleve no conceito dos colegas (IEP, Ata de reunião, 29/04/1953).

Seguem-se outras críticas como a da professora América Sabóia: ela fala da necessidade da direção se impor pela sinceridade e simpatia e não pelo temor e força; da necessidade de nomeação de um novo assistente técnico para orientar o

Com esse serviço foi possível suprir esta falta (RELATÓRIO DA DIREÇÃO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, 1954 *apud* IWAYA, 2001, p.107).

¹⁴⁵ A “escola, que funcionava sob a orientação do Instituto de Educação desta Capital, constituir-se-á também num centro de prática pedagógica para as alunas deste Instituto no âmbito da escola rural, fato esse, ao que parece, inédito no Brasil” (RIBEIRO, Boletim da SEC, nº 10, 1953).

¹⁴⁶ Sendo interessante notar que após sua saída, passou a liderar a organização do Centro de Orientação Infantil do Estado do Paraná criado na Secretaria de Educação e Cultura em caráter experimental em maio de 1955 (PARANÁ, Decreto nº 17465, 23 de maio de 1955, Diário Oficial do Estado do Paraná de 26/05/1955). No mesmo ano foi convidada por Anísio Teixeira para ser pesquisadora do Centro Brasileiro de Pesquisas educacionais do INEP, onde trabalhou por cinco anos coordenando a reforma da educação do Rio Grande do Norte, fazendo pesquisas no Nordeste e Brasil Central e organizando a escola normal de Caicó. Neste período, Eny produziu 22 documentos didáticos de ensino – num total de 1100 páginas – que viriam a preencher claros na bibliografia do ensino no país (MILLARCH, O Estado do Paraná de 17/03/1991, p. 3).

curso normal e de esclarecimento da situação dos professores em face do decreto da fixação das cadeiras¹⁴⁷. E arremata destacando a:

[...] necessidade de certas providências no sentido de os professores poderem fazer um trabalho prático, objetivo, o que se conseguiria pela revalorização do antigo trabalho independente que não deve se limitar à Psicologia (Idem, ibidem).

O clamor da professora Sabóia pela “revalorização do antigo trabalho independente que não deve se limitar à Psicologia” possivelmente sinaliza para a incompreensão ou discordância da importância que a Psicologia teria adquirido a partir de algumas ações fomentadas por Eny. O Departamento de Orientação Educacional e o Serviço de Provas e Medidas Objetivas, ambos voltados para o estudo do escolar e fundamentados na Psicologia, talvez estivessem levando os professores a se sentiam desvalorizados do ponto de vista pedagógico e de sua “autoridade” ou “autonomia de ação” em relação à aprendizagem dos alunos¹⁴⁸.

E ao que parece, Eny também se posicionava de forma contundente em relação a suas ideias em detrimento de uma atitude mais conciliadora com seus colegas. De outra parte percebemos um tom mordaz em relação à sua especialização relacionada ao jardim de infância: “... não se pode exigir que voltasse administradora, principalmente desse Instituto onde os problemas são muitos e carecem de especial aptidão [...]”.

É possível que este comentário revele desconhecimento, por parte dos professores, de todos os estudos desenvolvidos por Eny, que não se voltaram exclusivamente para a criança pré-escolar, mas é mais provável que tenha sido feito de modo a menosprezar sua condição inicial de dirigir o Instituto, uma vez que não era uma administradora e sim, dentre outras coisas, especialista em jardim de infância. Sob certo ponto é possível compreender o argumento da não especialidade para a função, todavia, é provável que se sua formação fosse em outra área do conhecimento, este tipo de argumentação não surgisse, o que depõe a favor do uso da especialização de Eny em um sentido pejorativo.

¹⁴⁷ O que teria sido isso?

¹⁴⁸ Quando Eny Caldeira palestra para professores primários em um curso de extensão organizado pela Secretaria de Educação e Cultura em 1953, identificamos um forte apelo ao papel da psicologia para transformar a educação: “A pedagogia ressurgirá amparada pela psicologia, desta psicologia aplicada à educação que desvendará o valor de novos métodos” (CALDEIRA, Boletim da SEC nº12, 1953, p. 250).

Chamamos a atenção em relação ao teor preconceituoso revelado na associação da criança e da mulher a uma provável baixa complexidade de conhecimento. Nesse sentido, as palavras de Livia Fraga Vieira contextualizam bem esta questão:

A desvalorização da educação infantil é fenômeno quase universal, resultando de sua relação com a esfera privada de produção da vida, negócio de mulheres, campo do gênero feminino, destinado a um público infantil dependente de cuidados, sem palavra (VIEIRA, 2010, p.151).

A nossa outra personagem é Joana Falce Scalco. Segundo Souza (2004, p. 192), o Decreto nº 600 de 28 de dezembro de 1910 nomeou a normalista Joana Falce para exercer o cargo de diretora do segundo jardim de infância público do Estado, o Jardim de Infância Emília Ericksen¹⁴⁹.

Nesta época Joana, mesmo bastante jovem e inexperiente, já demonstrava ser dotada de inteligência brilhante e grande força de vontade (MACEDO, 1942, p.183). Ao ser introduzido nos jardins, o sistema montessoriano “teve em Joana Falce uma genial intérprete” (Idem, ibidem).

Em 1929 Maria Montessori dirige da Itália generoso convite ao governo do Estado para mandar uma de suas educadoras àquele país para aperfeiçoar-se, em reconhecimento ao esforço que o Paraná vinha fazendo na divulgação do seu método. Foi escolhida para tal a prof. Joana Falce Scalco. Quando essa brilhante educadora se aprestava para embarcar deflagrou-se a revolução de 1930, impedindo sua viagem (RATACHESKI, 1953, p.71).

Já nos anos 1950, Eny Caldeira relata: Joana “é o exemplo vivo da mestra, aluna devotada da inesquecível Maria Montessori, que acredita na obra educativa”, tendo sido designada pela Secretaria de Educação, a Supervisora da Educação Pré-Primária do Paraná¹⁵⁰ (BOLETIM DA SEC nº 8, 1952, p. 370).

Estariam, portanto, ambas as educadoras à frente das discussões do método montessoriano para os jardins de infância nas décadas de 1940 e 1950 no estado do Paraná.

Com relação à Eny novamente, uma notícia datada de dia 26 de Abril de 1950 confirma seu lugar de destaque nos estudos montessorianos paranaenses.

¹⁴⁹ O Jardim de Infância Emília Ericksen ficava no prédio ao lado do Grupo Escolar Xavier da Silva (DE FERRANTE, 12/07/2011). O Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva foi criado, em 1903, para servir de modelo à organização de outros grupos escolares (BENCOSTTA, 2001, p. 108).

¹⁵⁰ Segundo Alir Ratacheski isso ocorreu em 1951 (RATACHESKI, 1953, p.72).

Vejamos a manchete que figura na capa da Gazeta do Povo: “Formação de monitoras para jardins de infância”, subscrevendo-se na lateral direita: “A Prf. Piper Lacerda Borges vai ministrar um curso em nossa Capital”. Inicia o texto:

Há não muito tempo, estive em nossa Capital a profa. Piper Lacerda Borges, Presidente da Associação Montessori do Brasil. Em entrevista concedida à imprensa local, a ilustre educadora expôs o que é e o que objetiva a instituição que preside. Deixando nosso Estado, sua presença não se apagou do ambiente cultural paranaense, pois que fundava em Curitiba, a Seção Paranaense da Associação Montessori do Brasil, ficando na presidência da novel entidade, a srta. Eny Caldeira.

Agora, novamente, volta ao Paraná a prof.^a Borges Lacerda, desta vez para ministrar, às professoras do nosso Estado, um curso de formação de monitoras para jardins de infância. Esse curso que consiste em exposição, psicologia e prática do método montessoriano, terá a duração de um mês, com o patrocínio da Secretaria de Educação e Cultura. [...]

A Diretoria da Seção Paranaense, em reunião que fará realizar amanhã, às 17 horas, no Salão Nobre do Instituto de Educação, traçará os planos relacionados ao curso, seu horário e aula inaugural. Essa entidade que, no Paraná põe à disposição dos mais altos interesses sociais do nosso povo, os benefícios dos métodos de Montessori anuncia, para o mês de maio, um curso de educação infantil especial para as mães paranaenses (GAZETA DO POVO, 26 /04/1950).

Esta notícia reafirma a posição importante ocupada por Eny Caldeira em relação ao método montessoriano e nos fornece uma informação relevante ao anunciar um curso de formação de monitoras¹⁵¹ para jardins de infância, dentro do método montessoriano, às professoras do estado.

Recordemos que poucos meses antes desta notícia ser publicada, o secretário da Educação e Cultura do Paraná, professor Erasmo Pilotto havia instituído o Programa de Experiências para os Jardins de Infância inspirado em um currículo deweyano.

Todavia, o Paraná contava com professoras adeptas do método montessoriano, ligadas inclusive à Associação Nacional Montessoriana, no caso de Eny, as quais certamente procuravam disseminá-lo nos cursos de formação, daí a reunião de planejamento do curso da professora Piper Lacerda ter se realizado no Instituto de Educação, em 1950.

Então por que, mesmo assim, Pilotto teria desconsiderado o método montessoriano de seu programa para os jardins de infância optando por Hill Lane (Dewey) e Decroly/Descouedres?

¹⁵¹ Provavelmente referindo-se às professoras dos jardins de infância.

O próprio Pilotto justificou suas escolhas: “Preferimos esta orientação, a adotar, por exemplo, a tão excelente orientação de Montessori, que exige, porém, um alto apuro técnico do mestre” (PILOTTO, 1952, p. 73).

Instaurara-se uma tensão entre as orientações da Secretaria de Educação e Cultura que trouxe a professora Piper para a formação das professoras dos jardins de infância do estado dentro do método montessoriano e o programa de Pilotto. Se se tratava da mesma Secretaria de Educação, por que esta aparente dissonância de orientações no mesmo ano?

Seria verdade que Pilotto acreditava na excelência do método montessoriano e só teria prescindido dele em função da falta de formação docente? Ou esta seria apenas uma justificativa para não adotá-lo em face de suas outras convicções teóricas?

Curioso é que Pilotto adotou em seu Programa para o Primário (PARANÁ, 1949c) alguns encaminhamentos do método montessoriano, especialmente na área da Linguagem, mas também na Matemática:

- Linguagem: 1º e 2º anos: “Exercícios sobre a formação de palavras por derivação, segundo a técnica de Montessori” (p.12) “Os importantíssimos exercícios sobre a formação de palavras por derivação, segundo Montessori, encontram-se na sua Pedagogia Científica, 2º volume, no capítulo referente à gramática” (p.13).

- Linguagem: 3º e 4º anos: Material de Montessori, completo, para o ensino das categorias gramaticais, etc., relacionado com a gramática. “Quando esse material não existir, procure o professor supri-lo com um material improvisado, mas cumpra rigorosamente, a técnica de Montessori. Esse é, parece-os, o processo ideal para o ensino sistemático da língua” (p.13-14).

- Aritmética (2º ano): “Para o estudo da numeração adotar a processuação de Montessori ou outra que dela se aproxime” (p.77).

Lembramos também da relação possível de se estabelecer entre as ideias de Montessori e algumas partes do Anteprojeto da Lei Orgânica do Paraná, de 1949, elaborado por Pilotto, o qual estava articulado ao Programa de Experiências para os jardins uma vez que o Anteprojeto estabelecia diretrizes para a organização do sistema educacional do estado, o que incluía os jardins de infância.

Tais exemplos demonstram que Pilotto dialogava com Montessori, preterindo tal orientação no Programa para Jardins de Infância não por discordância, mas por sua maior complexidade, como justifica.

Todavia, a tensão verificada dentro da própria Secretaria de Educação, em 1950, não estaria resolvida. Ao contrário, é possível perceber diferentes orientações e posições em disputa conforme evidenciamos a partir da notícia do curso montessoriano às professoras dos jardins justamente no ano em que Pilotto lançava seu programa deweyano.

E os jardins de infância, como teriam ficado em face desta pluralidade de orientações? Montessori ou Dewey e Decroly? Ou todos eles?

Eny Caldeira revela que o Jardim de Infância do Instituto de Educação do Paraná fora “reorganizado” em moldes montessorianos logo após seu retorno ao Brasil¹⁵². Isso nos permite inferir que, antes da educadora viajar para a Europa o jardim de infância era montessoriano e após retornar, este jardim não estaria mais trabalhando nessa perspectiva, uma vez que teria necessitado de uma *reorganização*.

Volta a reinar, no Paraná, grande entusiasmo em torno dos Jardins. A Secretaria de Educação e Cultura já encomendou da Itália material “Montessori” para grande parte deles e está confeccionando mobiliário adequado. Com a colaboração da prof. Eny Caldeira, atual diretora do Instituto de Educação, que, recentemente fez um curso na “Casa dei Bambini”, na Itália, a prof. Joana Falce Scalco vem trabalhando, diuturnamente, para elevar esse setor de ensino na posição que se encontrava em 1938, quando era considerado um dos Estados mais adiantados do Brasil, em Jardins da Infância (RATACHESKI, 1953, p. 72).

É interessante perceber que o discurso de Alir Ratacheski de que “volta a reinar grande entusiasmo em torno dos Jardins” parece estar relacionado também ao retorno do método montessoriano aos jardins de infância, o que reforça a ideia da reorganização do jardim do Instituto em moldes montessorianos.

De outra parte, instiga nossa curiosidade a afirmação do autor de que na posição em que se encontrava em 1938, o jardim de infância paranaense era considerado um dos mais adiantados do Brasil. O que provavelmente Ratacheski (1953, p.71) estava declarando relacionava-se a uma afirmação anterior sua de que durante o Estado Novo os jardins de infância começaram a desagregar-se e o

¹⁵² Eny relatou isso em sua tese para Concurso de Docência Livre na UFPR, em 1974, e também na reportagem de Aramis Millarch em O Estado do Paraná de 17/03/1991.

governo a perder interesse por eles, o que somente teria se alterado em 1948 quando Pilotto assumiu a Secretaria de Educação. “Inicia o ilustre pedagogo um movimento extraordinário procurando dar-lhes ressurgimento” (Idem, ibidem, p.72).

A partir dos indícios anteriormente apresentados, portanto, é possível crer que o Jardim de Infância da Escola de Aplicação do IEP estaria, em 1950, funcionando dentro de outra orientação (ou em mais de uma orientação), possivelmente a proposta por Pilotto. A reunião da Escola de Aplicação, em 1950, sinaliza-nos que houve a adoção dos novos programas¹⁵³, contudo seriam necessárias mais fontes para confirmar a hipótese de que o seu jardim de infância *deixou de adotar* Montessori para seguir as orientações deweyanas.

Foi na gestão de Lysímaco Ferreira da Costa, à frente da inspetoria do ensino¹⁵⁴, que se conheceu e se introduziu o método montessoriano nos jardins de infância paranaenses (SOUZA, 2004, p. 192). Ademais:

Verifica-se que a presença do método montessoriano se intensificou nos últimos anos da década de 1920, por meio dos discursos dos diretores de escolas e professores de jardins-de-infância, mas o método froebeliano¹⁵⁵ ainda permanecia na programação das escolas infantis, assim como adaptações de outros métodos previstos para o ensino primário na educação da primeira infância (Idem, ibidem, p.193).

Em 1924 coexistiram os dois métodos, froebeliano e montessoriano e, a partir de 1929, “a determinação era exclusivamente para o uso da proposta de Maria Montessori” (SOUZA, 2004, p.195), justificando-se para tanto que o velho método falhava em diversos pontos e que Montessori preenchia tais lacunas, satisfazendo a aspiração geral” (RELATÓRIO¹⁵⁶, 1929 *apud* SOUZA, 2004, p.195).

Pudemos notar que Froebel é pouco citado no final da década de 1940 e na década de 1950, na mesma medida em que figuram marcadamente Montessori, mas também Decroly dentre as referências utilizadas pelos jardins de infância.

¹⁵³ Conforme observamos na Ata de reuniões da Escola de Aplicação de 18 de março de 1950 em que se comentou sobre o novo programa que entraria em vigor.

¹⁵⁴ Tomou posse como inspetor geral do ensino em 7 de março de 1925 (Souza, 2004, p. 67).

¹⁵⁵ Desde pelo menos 1907 até a década de 1920, o método froebeliano era um dos preponderantes nas orientações de método dos jardins de infância paranaenses.

¹⁵⁶ Relatório do diretor da Escola Normal de Ponta Grossa, Roberto Emilio Mongruel, ao diretor geral do ensino, Hostilio Cezar de Araújo, 1929, p.4.

Maria Helena Câmara Bastos (2001, p.5-6)¹⁵⁷ sustenta, a partir de Vasconcelos¹⁵⁸, que o escolanovismo¹⁵⁹ favoreceu mais a obra destes últimos do que de Froebel, um dos motivos que poderiam tê-lo levado ao *esquecimento*. Afirma também que Montessori teve suas obras traduzidas e publicadas no Brasil ao longo do século XX, o que não ocorreu tão intensamente com Froebel.

Para além de Montessori e Decroly, observamos outras orientações teóricas apropriadas pelas professoras da Escola de Aplicação do Instituto de Educação, conforme ilustra o seguinte relato:

O trabalho versou sobre Maria Montessori e foi magnificamente descrito. A Diretora aproveitou o ensejo referindo-se ao excelente aproveitamento que tem dado no Curso Infantil¹⁶⁰ desta Escola os ensinamentos de Decroly, Mme (A)Ortiz¹⁶¹ e Calkins¹⁶² (IEP, Ata de reunião, 17/05/1947).

Dessa forma é possível crer que a orientação para o trabalho dos professores, pautada por uma diversidade de autores, ocorria tanto da parte da Secretaria de Educação quanto das escolas. Um grande palco é montado e nele, diferentes representações entram em cena, ora atuando conjuntamente, ora uma suplantando a outra, pois mesmo Montessori e Decroly não eram compartilhados de modo consensual.

Durante a reunião da Escola de Aplicação datada de 22 de abril de 1948¹⁶³, instalou-se uma discussão a respeito do método montessoriano. Em resposta a uma

¹⁵⁷ FROEBEL, Friedrich W.A. A educação do homem. Tradução e apresentação de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.

¹⁵⁸ VASCONCELOS, Mário Sérgio. A difusão das ideias de Piaget no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

¹⁵⁹ A terminologia *escolanovismo* foi utilizada por Maria Helena Câmara Bastos referindo-se às conclusões de Mário Sérgio Vasconcelos.

¹⁶⁰ Terminologia também utilizada para se referir ao Jardim de Infância.

¹⁶¹ Não foi possível distinguir a grafia original da ata, tampouco localizar a que autor(a) se estava referindo.

¹⁶² O norte-americano Norman Alisson Calkins foi o responsável pela publicação da obra *Primeiras lições de coisas*- manual de ensino elementar para uso dos pais e professores. Esta obra foi uma transposição didática de ideias de Pestalozzi, consubstanciadas no chamado método intuitivo ou lições de coisas [...] (AURAS, 2003, p. 311-314). Segundo Souza (2004, p. 175), alguns relatórios de Delegados Fiscais à Diretoria Geral da Instrução Pública, em 1908, afirmavam que o ensino nos jardins de infância paranaenses era intuitivo, consistindo na educação pelos sentidos.

¹⁶³ Realizada no pavilhão do Centro da Escola de Aplicação, contando com a presença do diretor da Instituto de Educação, Faustino Fávaro e com alguns representantes do corpo docente do Curso Normal, bem como com a diretora Victoria Grassi e professoras da Escola de Aplicação.

sugestão da Professora Emília Dantas¹⁶⁴ para que fossem doados ao museu da Escola de Aplicação e ao Curso Infantil os materiais empregados pelas alunas em aulas de ciências naturais, geografia, história do Brasil etc., toma a palavra a diretora da Escola de Aplicação:

D.a Vitória¹⁶⁵ pede a palavra e esclarece ajudada pelas afirmações das professoras D.a Eloina Bertoldi e D.a Lélia Manfredini, que o material pedagógico do Jardim de Infância, está completo e perfeito atualmente.

A seguir iniciou-se uma troca de opiniões entre a Assistente de Metodologia Prática, D.a Prudência Vellozo¹⁶⁶ e D.a Emília Dantas.

- A primeira julga que o material de Montessori e Decroly está presentemente incompatível com o desenvolvimento mental da criança de hoje, que o considera desinteressante e conhecido.

- A segunda defendendo acerbamente os referidos materiais do Curso Infantil, argumenta que seu uso deve se estender de um modo geral às Escolas Isoladas, às do interior etc... às crianças filhas de analfabetos e não se limitar apenas aos alunos dos centros de cidade, cujo meio, sem falar na descendência é naturalmente mais propício ao desembaraço antecipado da criança. D. Emília continua, acrescentando que 2.º sua opinião, mesmo nos grupos das capitais, a porcentagem dos filhos de casais mais atrasados intelectualmente, de crianças sub-alimentadas, cujo amparo, conforto e higiene são deficientes, é muito maior que a de crianças mais afortunadas pela sorte (IEP, Ata de reunião, 22/04/1948).

Curiosa é a correção feita a lápis acima da palavra incompatível: escreveu-se, entre aspas, *não satisfaz*. Esta correção efetuou-se na reunião seguinte, ocorrida em 28 de maio de 1949:

A palavra foi cedida à Secretária que passou à leitura da ata na qual foi feita a substituição do termo “incompatível” por “não satisfaz”, a pedido da professora D.a Prudência Vellozo, num trecho por ela proferido na reunião de 22 de abril de 1948 (IEP, Ata de reunião, 28/05/1949).

É possível que as palavras de Prudência Vellozo tenham tido uma repercussão negativa, levando-a, portanto, a amainar a crítica aos materiais Decroly e Montessori. Entretanto o fato da professora Eny Caldeira ter participado na reunião seguinte a que se procedeu a alteração do termo (um mês depois, dia 25/06/1949), pode fornecer mais um indício do motivo da mudança, uma vez que era hábito ler a ata anterior no início da reunião. Talvez não soasse muito bem criticar tão “severamente” a autora que Eny Caldeira estudava e defendia. Especialmente em se

¹⁶⁴ Naquele ano, ocupava o cargo de Assistente Técnica do Ensino no Instituto de Educação do Paraná (IEP, Ata de reunião, 22/04/1948).

¹⁶⁵ Victoria Grassi Mattei era a diretora da Escola de Aplicação. Neste relato da ata seu nome aparece grafado incorretamente.

¹⁶⁶ Era Assistente de Metodologia Prática do Instituto de Educação.

tratando de uma professora considerada exemplar conforme a própria ata nos dá a ver:

A seguir a presidente, com uma apresentação eivada de elogios merecidíssimos à jovem e idealista professora Eny Caldeira, passou-lhe a palavra. Com uma facilidade e riqueza de expressão, que aliás caracterizou a sua interessante e apreciada palestra, a distinta e competente colega, arrebatou espontaneamente a nossa atenção para o esplêndido comentário, concreto e variado, sobre o seu Curso de Higiene e Saúde Pública da Universidade de São Paulo. Suas primeiras palavras foram as de expressão do seu prazer e interesse em participar daquela reunião das professoras do Grupo, salientando e insistindo na necessidade de uma verdadeira união entre os dois Corpos-Docentes, a fim de que se efetuasse um sincero e real intercâmbio de ideias, sugestões e projetos (IEP, Ata de reunião, 25/06/1949).

Salvo o tom carregado de adjetivações ainda típico do discurso no período, foi possível perceber a importância atribuída a Eny em todas as descrições de reuniões das quais ela participou entre a Escola de Aplicação e os professores do Instituto de Educação.

Além da discussão a respeito dos possíveis motivos que levaram a professora Prudência a modificar o termo, há alguns elementos na reunião em que se discutiu sobre a (não) adequação dos materiais montessorianos e de Decroly (Ata de 22/04/1948) que fornecem informações relevantes e um rico material para discussão.

Ao que pudemos inferir a partir do texto que descreve tal reunião, os materiais do Jardim de Infância da Escola de Aplicação, quais sejam, o montessoriano e o de Decroly - estavam completos e perfeitos, o que sugere que estavam sendo utilizados pelas professoras em suas turmas. Entretanto, do ponto de vista de Prudência Vellozo o material adotado era incompatível com desenvolvimento mental da criança da época, que o considerava desinteressante e conhecido, ou, no mínimo, não o satisfazia.

Para que tenhamos maiores condições de entender esta discussão entre as professoras, bem como de inferir algumas razões que nos auxiliarão a compreender melhor a escolha de Pilotto ao renunciar Montessori em favor de Lane/Dewey para os jardins de infância, consideramos necessário adentrar em uma discussão teórico-metodológica. Os jogos *decrolianos* já foram abordados no primeiro capítulo. Mas como seria o método de Montessori? Quais os seus princípios?

2.1.O MÉTODO MONTESSORI NO PALCO DOS DEBATES E REPRESENTAÇÕES ACERCA DO ENSINO PRÉ-PRIMÁRIO

Primeiramente é necessária uma apresentação, ainda que breve, da autora do método, a fim de identificarmos seu lugar de produção.

Maria Montessori formou-se médica em 1894, pela Universidade de Roma, havendo sido a primeira mulher italiana a receber esse grau. Depois de formada, aos 25 anos de idade, passou a dedicar-se ao tratamento e educação de crianças “anormais”, como assistente da clínica psiquiátrica daquela universidade (LOURENÇO FILHO, 1963, p.180, aspas nossas).

Em seu livro *Pedagogia Científica* (1965), Maria Montessori afirma ter sido bastante influenciada pelos estudos referentes ao tratamento e educação de crianças deficientes¹⁶⁷:

Quando, em 1898 e 1900, consagrei-me à instrução das crianças excepcionais, tive logo a intuição de que esses métodos de ensino não tinham nada de específico para a instrução de crianças excepcionais, mas continham princípios de uma educação mais *racional* do que aqueles que até então vinham sendo usados, pois que uma mentalidade inferior era suscetível de desenvolvimento. Esta intuição tornou-se *minha convicção* depois que deixei a escola dos deficientes; pouco a pouco adquiri a certeza de que métodos semelhantes, aplicados às crianças normais, desenvolveriam suas personalidades de maneira surpreendente (MONTESSORI, 1965, p. 28, grifos originais).

A autora acreditava que “o milagre espalhar-se-ia por todo o mundo e o abismo entre a mentalidade dos deficientes e a dos normais desapareceria totalmente” (Idem, ibidem, p. 33).

Assim, afirma ser possível estabelecer um paralelismo entre crianças deficientes e crianças “normais” pequenas, argumentando que as primeiras não tiveram a força de evoluir ao passo que as segundas ainda não tiveram tempo; logo,

¹⁶⁷ Montessori referia-se aos estudos de Jean Itard e seu seguidor Edouard Séguin, ambos médicos franceses, pioneiros na elaboração de métodos modernos de educação de crianças com deficiência mental. Montessori afirma que Itard pode ser considerado o fundador da pedagogia científica e Séguin, foi quem teve o mérito de completar um verdadeiro sistema para crianças deficientes, partindo das experiências de seu mestre Itard. Ela apropriou-se dos estudos desses autores para a produção de seu método (MONTESSORI, 1965).

se os métodos propiciam o desenvolvimento psíquico das crianças deficientes poderiam favorecer o desenvolvimento das “normais”¹⁶⁸ (Idem, ibidem).

Nesse sentido, poderíamos discutir o tipo de argumentação mobilizado por Emília Dantas, na reunião descrita pela ata de 22 de abril de 1948, para contrapor-se à colega Prudência Vellozo.

Antes, porém relembremos a discussão: a professora Prudência Vellozo afirma que o material de Montessori e Decroly estava incompatível com o desenvolvimento mental da criança da época, que o considerava desinteressante e conhecido. Já a professora Emília Dantas defendia os métodos, afirmando que seu uso deveria inclusive se estender às escolas isoladas, às do interior, “às crianças filhas de analfabetos e não se limitar apenas aos alunos dos centros de cidade, cujo meio, sem falar na descendência é naturalmente mais propício ao desembaraço antecipado da criança”. Emília acrescenta que mesmo nos grupos das capitais, a porcentagem dos filhos de casais mais atrasados intelectualmente, de crianças subalimentadas, cujo amparo, conforto e higiene eram deficientes, seria muito maior que a de crianças mais afortunadas pela sorte (IEP, Ata de reunião, 22/4/1948).

Observamos que Emília Dantas, apesar de mostrar-se a favor do método montessoriano, termina por colocá-lo em uma posição delicada. Segundo ela, o material deveria ser utilizado não só com os alunos da cidade (como no caso dos alunos do Jardim de Infância, ou do Curso Infantil, do Instituto de Educação), mas deveria ser estendido às crianças filhas de analfabetos, às escolas isoladas e do interior. Afirma que as crianças da cidade vivem em um meio mais propício ao desembaraço antecipado, o que significava, de certa forma, concordar com D. Prudência, pois que reconhecia que as crianças (ao menos as da cidade) tinham maiores condições de *desenvolver-se antecipadamente*. Em outras palavras se poderia dizer que, por conta dos fatores sociais, elas aprendiam e desenvolviam-se muito rápido para o ritmo do material, exatamente o que Prudência argumentava.

Por outro lado, acrescenta que mesmo nas cidades era preciso se considerar alguns fatores que influenciariam muito na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, como a porcentagem dos filhos de casais mais

¹⁶⁸ Lembramos que também o médico belga Ovide Decroly encaminhou sua pesquisa inicial com crianças portadoras de deficiência mental, posteriormente aplicando os resultados de seu trabalho em crianças consideradas “normais” (DECROLY; BOON, 1965).

“atrasados intelectualmente” ou de crianças subalimentadas vivendo em más condições de higiene e conforto. Reforça que o número de crianças desafortunadas era muito maior do que de crianças *afortunadas pela sorte*. Logo, os materiais referidos eram de grande utilidade em função de que a maioria das crianças não tinha acesso a uma família intelectualmente em condições de ensinar, vivendo em condições de vida “inferiores”.

Sugerimos que, implicitamente, a fala de Emília, pode conduzir a uma visão de que os materiais em discussão - Decroly e Montessori - servem muito bem às crianças *desafortunadas*, filhas de pais analfabetos ou *atrasados intelectualmente*, mas servem menos (se servem) às crianças *afortunadas pela sorte*, por estas terem mais oportunidades de aprender e crescer dentro do que se considerava ideal.

Considerando que a maior parte das crianças do estado pertencia ao grupo das *desafortunadas*, nada mais coerente - do ponto de vista de Emília - do que manter tais métodos. Inclusive os alunos do Jardim de Infância, anexo ao Instituto de Educação, também necessitariam de tais métodos uma vez que muitas crianças poderiam enquadrar-se na situação familiar e social descrita. Emília defendia o método Montessori e o método Decroly como capazes de suprir essas necessidades e carências intelectuais e sociais das famílias, muito provavelmente porque estes se apresentavam como métodos capazes de atender a todo tipo de crianças, uma vez que surgiram de estudos voltados para as crianças “deficientes”.

Se Prudência generalizou “o desenvolvimento mental da criança de hoje” ao considerar os métodos Montessori e Decroly desinteressantes e conhecidos “para a criança de hoje”, Emília procurou determinar sobre qual criança se estava referindo, contextualizando a situação da maior parte das crianças paranaenses. Por outra via, do lugar de onde falava Emília, como Assistente Técnica do Ensino no Instituto de Educação, é provável que houvesse uma necessidade de posicionar-se dentro do que se impunha como oficial no estado até então. Entendendo, a partir de Certeau (2000, p.67), que “é em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões que lhes serão propostas, se organizam”¹⁶⁹.

¹⁶⁹ Ainda que este autor estivesse se referindo ao lugar social da pesquisa historiográfica, a qual se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural, cremos ser possível aplicar esta noção de *lugar* ao contexto sócio-político e educacional no qual se inseria a Assistente Técnica do Ensino, Emília Dantas.

Entretanto há que se considerar que a crítica de Prudência sobre a “incompatibilidade” do Método Montessori ao desenvolvimento mental da criança da época trazia em seu bojo, uma discussão maior acerca dos métodos que merece ser contemplada. Muitas eram as críticas ao Método Montessoriano no período em discussão e antes dele. Assinalaremos algumas como modo de compreender melhor essa discussão bem como as escolhas de Pilotto.

Retomando uma discussão iniciada no capítulo anterior a respeito das diferenças entre as orientações curriculares renovadoras – europeia (Montessori e Decroly, como maiores representantes) e americana (Dewey e Kilpatrick) - Moreira (1955) afirma que, apesar de ambas primarem pela “vivificação da escola”, as diferenças se fazem notar em diversos pontos:

[...] enquanto os europeus faziam da escola um centro fechado ou isolado (a escola serena) os americanos tendiam a dela fazer uma agência da comunidade. Enquanto os europeus, ainda presos ao formalismo de outrora, divisavam métodos e propunham materiais de ensino, os americanos procuravam estabelecer apenas mínimos curriculares, deixando o resto aos professores e aos próprios alunos, conforme fosse possível, quer considerando os interesses infantis, quer as possibilidades ambientais. [...] Decroly e Montessori, por exemplo, atendem com grande preferência à cultura física, tratam de aguçar os sentidos com exercícios adequados e previamente estabelecidos, sendo que ambos contam o jogo com um dos fatores mais adequados aos processos de aprendizagem. Há em ambos a preocupação de tornar a escola bela e atraente, de maneira tal que a criança a sinta como sua. Para tudo planejaram material especializado, sendo que o proposto por Montessori, se vistoso e atraente, é caro. Em ambos se nota nitidamente o que poderíamos chamar, com perdão da ironia, engodo para atrair as crianças. A escola deve atrair, a escola é serena, amena, agradável. Uma loja de brinquedos. “Soft pedagogy”, segundo uma expressão bem americana... Mas uma pedagogia que também se presta à formalização (MOREIRA, 1955, p. 87-88).

Ademais, Moreira (1955, p. 87-88) nomeia o material de Decroly e de Montessori de *material didático estereotipado*, que num currículo americano (deweyano) daria lugar a um material de trabalho semelhante ou idêntico ao utilizado na vida real.

Mesmo o “centro de interesse” de Decroly não escapa da crítica de Moreira, pois para ele “em última análise, é um padrão arbitrariamente estabelecido, porque independe da participação quer da criança, quer do professor” enquanto que o sistema de projetos de Kilpatrick/Dewey levaria à organização de um programa em torno da criança e em função da comunidade, a *child centered school* ou a *community-school* (MOREIRA, 1955, p.87-88).

Segundo Antônio Flávio Barbosa Moreira (1990), há evidências da preferência de João Roberto Moreira¹⁷⁰ pela orientação curricular norte-americana fundamentada primordialmente em ideias progressistas advindas de Dewey e Kilpatrick. Isso não era casual uma vez que esta era a orientação curricular do INEP à época¹⁷¹ e João Roberto Moreira participava ativamente da “empreitada intelectual” de Anísio Teixeira à frente do INEP nos anos 50 e início dos anos 60 (PAIXÃO, 2002, p. 57). Desse modo, a crítica a Montessori se pautava também por uma “predileção” do INEP pela orientação curricular norte-americana.

De outra parte, Lourenço Filho estabelece diferenças entre Montessori e Decroly, lembrando que em Montessori as matérias são discriminadas como lições passo por passo, exaustivamente. Diferentemente de Decroly, que sugere a globalização, o ensino em situação total, no “sistema Montessori, acredita-se na formação atomística da inteligência, o que leva, forçosamente, pelas exigências da rotina didática a uma contradição com os princípios de liberdade e atividade seu ponto de partida” (LOURENÇO FILHO, 1963, p.185).

Liberdade, atividade espontânea e individualidade. Acuña (1943, p.148, tradução nossa) afirma que as ideias de Montessori repousam sobre estes mesmos princípios que inspiraram Froebel: as diferenças estão na importância que a primeira atribui ao aspecto biológico sobre o social. A crítica que Acuña faz é de que Montessori desconsidera a interferência dos fatores sociológicos na criança; separa-se a criança do ambiente coletivo para contemplar unicamente sua situação de estar em condição de crescimento. “Não é a ideia de realização da vida que falta nela, senão a vida na totalidade dos fatores que a integram” (Idem, ibidem, p.160, tradução nossa).

Nesta mesma direção, Áurea Maria Goulart afirma que ao deixar de compreender o indivíduo:

[...] de forma unitária, globalizada, a médica parece não levar em consideração os diferentes aspectos que estão presentes na construção do

¹⁷⁰ Sobre o pensamento e trajetória educacionais do intelectual João Roberto Moreira, ver: DANIEL, Leziany Silveira. **João Roberto Moreira (1912-1967): itinerários para uma racionalidade ativa**. 215 páginas. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPR, Curitiba, 2009.

¹⁷¹ Recordemos que um dos principais representantes e propagadores do pragmatismo deweyano no Brasil, Anísio Teixeira estava à frente do INEP nos anos 50 (MENDONÇA *et al.* 2006, p. 98, 104, 110).

ser humano e que se encontram dinamicamente relacionados. Sobretudo, mais que compreender o desenvolvimento da criança como um todo, é preciso levar em contas a totalidade mais ampla em que está inserida. Ainda que o dado biológico seja um fator importante e não deva ser deixado de lado, é apenas uma das múltiplas determinações que concorrem para a construção do indivíduo (GOULART, 1994, p.243).

Podemos associar as críticas destes autores às da Professora Prudência: o Método Montessori seria inadequado à criança devido à sua repetição intermitente e padronizada, o que levaria a criança a considerá-lo “desinteressante e conhecido”, desvalorizando as potencialidades de seu desenvolvimento mental e psicossocial.

Mas e o que nos diz Montessori a esse respeito?

A autora concebe que o desenvolvimento da inteligência se dá naturalmente, através da ação individual sobre determinados materiais: “As crianças trabalham sozinhas, conquistando a disciplina ativa ao mesmo tempo em que a independência na vida prática, desenvolvendo progressivamente sua inteligência” (MONTESSORI, 1965, p.299).

Uma vez que os fatores sociais são desconsiderados, o contexto social é um fator com menor importância. Assim, faz sentido, dentro deste método, ignorar a incompatibilidade do material com o nível de desenvolvimento psicossocial das crianças dos jardins de infância, uma vez que a noção de infância é anterior ao social, é universal.

A médica italiana pautava toda a educação da primeira infância em um princípio: auxiliar o desenvolvimento natural da criança, afirmando que a outra parte da educação, cujo objetivo é a adaptação do indivíduo a seu meio, virá a seu tempo, quando já estiver superada a fase intensa do desenvolvimento (MONTESSORI, 1965, p.98). Para isso propõe o “material de desenvolvimento” que:

[...] substitui o ensino verbal; contém o controle do erro e possibilita a cada criança instruir-se graças às suas próprias iniciativas. A mestra, assim, torna-se uma “diretora do trabalho espontâneo”: ela é uma pessoa “paciente” e “silenciosa” (Idem, ibidem, p.297, aspas originais).

É possível observar no “material de desenvolvimento montessoriano”, que o modo de controlar o erro ocorre através das características do próprio material¹⁷². O

¹⁷² Um exemplo desta ideia de controle do próprio erro por parte do aluno e não do professor seria: “[...] nos encaixes sólidos, os blocos de madeira, em que se fazem buracos para colocar cilindros de dimensões graduadas, devem ter as cavidades proporcionadas às dimensões dos sólidos cilíndricos. Tendo sido cometido um erro qualquer, já não será mais possível colocar todos os

controle sobre o erro e a ênfase na ação das crianças sobre diversos objetos têm como pano de fundo a tentativa de Montessori em superar um ensino tradicional verbalista, em que o professor, detentor do saber, é o responsável único por ensinar os alunos e corrigir seus erros.

Montessori afirma que nesta nova pedagogia, a Pedagogia Científica, o mestre que faz críticas às crianças para manter a disciplina é “substituído por uma organização racional do trabalho e pela liberdade da criança” (Idem, ibidem, p.296).

Mas que tipo de organização racional do trabalho seria essa? Qual seria o lugar funcional da liberdade, princípio caro à Montessori em seu método?

Eny Caldeira descreve no Boletim da Secretaria de Educação, na Seção intitulada Panorama Psicopedagógico Europeu¹⁷³, como se organiza um jardim de infância montessoriano - a *Casa dei Bambini*¹⁷⁴ - visitado por ela entre 1950 e 1951, revelando aspectos-chave do método:

A criança chega e logo encontra em lugar ordenado o seu avental de xadrez colorido. Ela mesma ajudada pelo companheiro faz sua toilette escolar. Penteará o cabelo, escova os ombros e entra solenemente em classe [sic]. Os passinhos miúdos e delicados encantam o silêncio da sala onde já os pequenos se encontram em trabalho os mais variados. A sala é ampla; 40 crianças frequentam diariamente a classe. Na entrada da sala de aula, um oratório com a madona de Rafael. Tudo é espontâneo. Algumas crianças iniciam no oratório o seu trabalho. Trocam as flores do vaso. Depois ajoelhadas movimentam os lábios numa prece simples e singela. Outras não prestam atenção no oratório e entregam-se imediatamente a outras atividades. Cumprimentam a monitora que sorri. Os pequeninos de três a quatro anos se entregam às atividades de vida prática. Num dos cantos encontram baldes, vassourinhas, pratos, xícaras etc. Lavam, enxugam, varrem o chão. A monitora segue o trabalho, toma também parte ativa, lava e enxuga, procurando em gestos lentos dramatizar o ato em suas minúcias. As crianças imitam com alegria. Depois todas carregam as cadeirinhas em círculo. A monitora dá uma lição em conjunto, por exemplo: arruma as flores num dos vasos. Corta com a tesoura a extremidade do caule. É preciso que a água se infiltre e que a flor não murche. Tudo é lento. Poucas palavras e muita ação. Outros vasinhos são arrumados pelas crianças. Todas as mesinhas estão enfeitadas. Depois em mesas individuais ou coletivas as crianças trabalham. Lá no fundo da sala uma criança estuda as notas musicais em material apropriado – as campainhas. Depois passa ao exercício nas pautas feitas em tiras de cartões. As notas são recortadas e o interesse da criança é grande. No centro de sala a mesa de desenho, com lápis de cores e as pranchas de metal. Tudo é ocupado e tudo volta ao seu

cilindros em sua graduação perfeita; um ou outro cilindro ficará sobrando, denunciando o erro cometido” (MONTESSORI, 1965, p.105).

¹⁷³ Compõe esta seção uma série de matérias, todas assinadas por Eny Caldeira, dedicadas a apresentar aos leitores do Boletim, o *Panorama Psicopedagógico Europeu* que a autora pôde observar e apreender durante sua viagem à Europa.

¹⁷⁴ Montessori funda em 1907 a primeira *Casa dei Bambini*, recebendo crianças entre 3 e 7 anos.

lugar. Um móvel tem tantas gavetinhas quanto é o número das crianças. Cada trabalho gráfico é guardado pela criança na sua gavetinha. Um fichário de observação das crianças é organizado pela monitora. Existe a hora do lanche. Nem todas as crianças são conduzidas na mesma hora. Umas vão prepará-los. Outras arrumam a mesa. Outras servem. A atividade continua sempre. No fundo da sala tem um ambiente de repouso. As crianças ali encontram livros de gravuras. Em pequenas poltronas conversam e olham as gravuras. Num grande salão cantam e dançam. No fim da jornada lá estão as mães à sua espera. Quantas vezes pude observar e acreditar o valor *[sic]* do método montessoriano (BOLETIM DA SEC, nº 6, 1952, p. 107-108).

Vejamos no quadro abaixo como Eny Caldeira, ao descrever o que observara na *Casa dei Bambini*, deixa entrever suas posições acerca da Pedagogia Montessoriana. Ao seu relato contrapomos agora as próprias palavras de Montessori:

Relato de Eny Caldeira	Palavras de Montessori
<p>Os passinhos miúdos e delicados encantam o silêncio da sala.</p> <p>40 crianças frequentam diariamente a classe.</p> <p>...muita ação: os pequeninos de três a quatro anos se <i>entregam</i> às atividades...</p> <p>Outras não prestam atenção no oratório e entregam-se imediatamente a outras atividades.</p>	<p>“... o silêncio deve ser entendido de um modo positivo, como um “estado superior” à ordem normal das coisas, como uma inibição instantânea que exige um esforço, uma tensão da vontade, que elimina os ruídos da vida quotidiana, como que isolando a alma das vozes exteriores.</p> <p>Este é o silêncio a que chegamos em nossas escolas: silêncio profundo, conseguindo até mesmo em classes de mais de quarenta crianças de três a seis anos de idade” (MONTESSORI, 1965, p.138).</p> <p>“... liberdade é atividade”.</p> <p>“Disciplina deve vir através da liberdade. [...] Nós não consideramos que a criança seja disciplinada somente quando está submetida a um silêncio artificial como uma muda e imóvel como um paralítico” (MONTESSORI, 1964, p.86, tradução nossa).</p> <p>“Em outras palavras, sua educação [referindo-se à educação da criança] deve ser tal que ajude-a a diminuir, de um modo racional, as amarras sociais que limitam sua atividade. Gradativamente, ao longo de seu crescimento em uma atmosfera assim, suas espontâneas manifestações se tornarão mais claras, com a clareza da verdade revelando sua natureza. Por todas essas razões, a primeira forma de intervenção educacional deve tender a levar a criança em direção à independência” (Idem ibidem, p.95).</p>

QUADRO 2 - LIBERDADE E ATIVIDADE EM MONTESSORI

FONTE: BOLETIM DA SEC, nº 6, 1952; Montessori, Pedagogia Científica, 1965 e The Montessori Method, 1964.

Se a liberdade é igual à atividade e a disciplina advém da liberdade, logo a disciplina é conquistada pela atividade, que, por sua vez, liberta a criança, pois se tornará independente do adulto, objetivo último do método.

Segundo Áurea Maria Goulart, Montessori:

Ao propor a liberdade de ação em sala de aula, na verdade apenas está permitindo a livre movimentação em um ambiente controlado. Até mesmo a escolha, pelo aluno, do material com que vai trabalhar fica subordinada à apresentação anterior do mesmo pela professora (GOULART, 1994, p.243).

O silêncio decorre naturalmente no método e não é imposto artificialmente, como na escola comum, pois o silêncio provém das atividades às quais as crianças se *entregam*. Montessori relata que, muitas vezes, colocava-se imóvel no centro da sala e todas as crianças esforçavam-se para imitá-la e conclui que este sim era o verdadeiro silêncio. Foi o silêncio que causou encantamento em Eny ao ver 40 crianças trabalhando em uma sala.

O uso do termo *entrega*, por Eny, reflete a impressão que teve ao ver as crianças trabalhando em suas atividades individualmente: elas realmente estariam absorvas em suas diversificadas tarefas, pois uma vez que o método é individual e poucas lições são coletivas, cada criança realiza-as segundo seu interesse. Havendo “interesse”, haveria “entrega”.

Relato de Eny Caldeira	Palavras de Montessori
Tudo é espontâneo.	“Nós, habitualmente, servimos as crianças; e isso é perigoso, uma vez que tende a sufocar sua útil e espontânea atividade” (MONTESSORI, 1964, p.97, tradução nossa).
As notas são recortadas e o interesse da criança é grande.	“Coloquemos a criança num ambiente adequado, dizia Montessori, e a atividade se coordenará pelos interesses naturais. Nosso mundo interior é criado por uma seleção do mundo exterior, adquirida segundo nossa própria atividade” (LOURENÇO FILHO, 1963, p. 183 sobre Montessori).
Tudo é ocupado e tudo volta ao seu lugar.	“Nem mesmo o interesse em aprender, ou outra finalidade qualquer, influencia o ânimo da criança: nada disso pode ser ligado a esse movimento de deslocamento de objetos que retornam, invariavelmente, à posição primitiva. Trata-se, pois, de um fato totalmente íntimo, correlacionado com as presentes exigências da criança e, por conseguinte, com as condições características da sua idade. Na verdade, um adulto jamais terá, para com tais objetos sumários, um interesse tão grande a ponto de comprazer-se em pegá-los, virá-los e examiná-los dezenas de vezes” (MONTESSORI, 1965, p.96)
A atividade continua sempre.	

QUADRO 3 - O INTERESSE E A ATIVIDADE DA CRIANÇA

FONTE: BOLETIM DA SEC, nº 6, 1952; Montessori, Pedagogia Científica, 1965 e The Montessori Method, 1964.

Lourenço Filho (1963, p. 183) esclarece o princípio montessoriano da aprendizagem que “é de um processo ativo na criança, não havendo educação que não seja a autoeducação”. As crianças escolhem os materiais que lhes interessam para serem manipulados. Montessori enfatiza que tal escolha não se dá por imitação, uma vez que cada objeto é único. Segundo a autora ninguém pode concentrar-se por imitação, pois esta se acha ligada ao exterior. Por isso a escolha dos objetos é espontânea, assim como sua manipulação e a repetição dos exercícios com eles.

Relato de Eny Caldeira	Palavras de Montessori
A monitora dá uma lição em conjunto...	“A lição é um apelo à atenção: é a apresentação de um objeto cujo nome e seu uso a mestra indica às crianças. O objeto, se corresponder às necessidades interiores da criança e se parecer um meio de auto-satisfação, mantê-la-á numa atividade prolongada porque, após ser escolhido por ela, prenderá sua atenção em repetidos exercícios” (MONTESSORI, 1965, p. 108).
Tudo é lento. Poucas palavras...	“As palavras não são sempre necessárias: não raro será suficiente demonstrar simplesmente como se manuseia um objeto. Mas, quando for necessário <i>falar</i> e iniciar as crianças no manuseio de diferentes materiais, a característica dessas lições deverá ser a brevidade; sua perfeição reside na procura do ‘minimum necessário e suficiente’. Dante poderia aconselhar os mestres quando dizia: ‘... <i>que tuas palavras sejam contadas...</i> ’” (Idem, ibidem, grifos originais).
A monitora segue o trabalho, toma também parte ativa, lava e enxuga, procurando em gestos lentos dramatizar o ato em suas minúcias. As crianças imitam com alegria.	<p>“[...] é necessário que a personalidade da mestra desapareça e que unicamente fique em evidência o objeto sobre o qual ela quer atrair a atenção das crianças...” (Idem, ibidem).</p> <p>“A mestra que desejar consagrar-se a este método educacional deverá convencer-se disto: não se trata de ministrar <i>conhecimentos</i> às crianças, nem dimensões, formas, côres, etc, por meio de objetos. Nem mesmo é nosso objetivo ensinar as crianças a servir-se, “sem erros”, do material que lhes é apresentado nos diversos métodos de exercícios. Seria reduzir nosso material ao nível de outro qualquer, sendo igualmente necessária, nesse caso, a colaboração incessantemente ativa da mestra, preocupando-se em ministrar seus conhecimentos, atarefada em corrigir os erros de cada criança, até que cada uma tivesse acertado os seus exercícios” (Idem, ibidem, p.143, aspas originais).</p>

QUADRO 4 - POUCAS PALAVRAS E MUITA AÇÃO

FONTE: BOLETIM DA SEC, nº 6, 1952; Montessori, Pedagogia Científica, 1965 e The Montessori Method, 1964.

Para Montessori o excesso de palavras e explicações, muito comum no sistema antigo da escola, somente causa confusão nas crianças, que não conseguem assimilar tanta abstração. Para ela o ideal é que a mestra seja clara e objetiva e só fale quando necessário, pois o ideal é que as crianças observem os movimentos da mestra e se ponham a imitá-la, o que se dá com alegria, nas

palavras de Eny. “*Que tuas palavras sejam contadas*” é a frase a ser observada, a qual Montessori empresta de Dante¹⁷⁵ (MONTESSORI, 1965, p. 108).

Disso depreendemos que não é o modo como a mestra apresenta oralmente o objeto que garantirá a escolha e utilização do mesmo pela criança, uma vez que são as suas necessidades interiores que se conectarão, ou não, com o mundo exterior e a levarão a interessar-se pelo objeto e exercitar-se através dele. Entretanto, isso não está tão facilmente resolvido; uma vez que a mestra é uma ponte entre a criança e os objetos, esta deve apresentar o material à criança com vivacidade, com vistas a atrair sua atenção (MONTESSORI, 1965, p.147).

Ademais, a mestra também deve impedir o uso errado do material, caso este uso comprometa o “real desenvolvimento da inteligência infantil”, impedindo a criança de prosseguir no erro, mas com o máximo cuidado se a criança estiver tranquila e com boas disposições. Do contrário será necessário proceder de modo enérgico para corrigi-la, o que não significa humilhação, mas imposição de uma “vontade inteligente”, pois a criança necessitaria, neste caso, de uma “força exterior para equilibrar-se novamente” (Idem, ibidem, p.147-148). Logo, parece que a mestra não é tão dispensável assim como poderia parecer a princípio.

Chama-nos a atenção o termo “monitora”, utilizado com frequência por Eny Caldeira para referir-se às professoras do Jardim de Infância montessoriano. “A monitora segue o trabalho”[...] (BOLETIM DA SEC, nº 6, 1952, p.107); “A monitora dá uma lição em conjunto”[...] (Idem, ibidem); “Cumprimentam a monitora que sorri” (Idem, ibidem); “Um fichário de observação das crianças é organizado pela monitora” (Idem, ibidem, p.108). Lembremos também da notícia da Gazeta do Povo de 26 de

¹⁷⁵ Foi curiosa a apropriação que Montessori fez da frase retirada da obra *A Divina Comédia*, de Dante Alighieri. Neste trecho da história, Dante (o discípulo) e o espírito de Virgílio – famoso poeta romano dos tempos de Júlio César – estão passando por uma parte do inferno onde ficam os hereges, e Virgílio muda de direção afirmando suportar todo o tipo de pecadores, exceto os hereges. Entretanto percebe que Dante gostaria de entender melhor aquele lugar, ao que Virgílio responde que este desejo será satisfeito e também o desejo que não havia lhe contado, o qual guardava no peito. Então Dante responde que aprendeu com ele a contar as palavras: “Bondoso guia, com satisfação abriria meu coração, mas aprendi contigo a valer-me das palavras com parcimônia” (DANTE, 2003, Canto X, p.54). A esta altura uma tumba se abre e um dos pecadores dela sai; Dante mostra-se temeroso e busca refúgio no mestre que o incentiva a enfrentar seu medo a fim de encontrar o conhecimento. Assim Virgílio diz a Dante que é a oportunidade dele para conhecer este lugar, mas deveria ser breve na fala: “Fala, mas sê breve” (Idem, ibidem). Interessante e apropriado foi o uso que Montessori fez deste trecho da obra, uma vez que queria mostrar como o bom mestre deveria se comportar: parco nas palavras, mas capaz de permitir ao seu discípulo o contato com o ambiente, estimulando-o a apreender sobre este não através de suas palavras senão dele mesmo.

Abril de 1950: “Formação de monitoras para jardins de infância”. É possível notar que este termo é utilizado para se referirem às professoras de jardim, ou jardineiras, ou mesmo mestras como em alguns momentos aparece. Entretanto, um dos significados da palavra “monitora” é “chefe de disciplina em estabelecimento de ensino”¹⁷⁶, o que não necessariamente coincidiria com uma professora, se considerarmos a acepção literal do termo. Mas não deixa de ser curioso, uma vez que o termo utilizado por Montessori é sempre maestra (mestra) para aludir a essas professoras.

Da análise das fontes acerca da organização racional do trabalho e do lugar funcional da liberdade no método montessoriano, depreendemos que o referido método pauta-se na atividade individual, interligada aos interesses interiores infantis e na ideia de liberdade como condição para a conquista da independência da criança, conduzindo-a para uma disciplina real. Toda e “qualquer ação pedagógica se é para ser eficaz no treino de crianças pequenas, deve levar a ajudar as crianças a avançar sobre este caminho de independência” (MONTESSORI, 1964, p. 97, tradução nossa).

Nesse caminho de construção da independência infantil, os exercícios de vida prática que compõem o método montessoriano são também observados por Eny Caldeira nas Casas dei Bambini durante sua estada na Europa. Entretanto a continuidade da descrição do método Montessoriano não mais integrou a Seção Panorama Psicopedagógico Europeu, afinal Eny não estudou somente Montessori na Europa¹⁷⁷.

Para tratar de Montessori, abriu-se uma nova seção nos boletins da Secretaria de Educação: a **Seção Pré-Primária**. Quais eram as pretensões desta seção?

¹⁷⁶ FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro; GUIMARÃES, F. Marques. Dicionário Brasileiro Globo. São Paulo: Ed. Globo, 1996.

¹⁷⁷ Ao todo foram cinco textos a respeito do Panorama Psicopedagógico Europeu descritos por Eny ao longo de cinco edições dos Boletins de 1952. Neles a autora relatou sobre os jardins de infância montessorianos, a cidade dos meninos de Santa Marinella (Itália), a Escola-cidade Pestalozzi, a organização do Ensino Primário, Médio e Superior italiano, sobre os estudos de Psicologia Infantil que realizou na Itália e no Instituto Jean Jacques Rousseau em Genebra sob a orientação de Jean Piaget.

2.2.A “SEÇÃO PRÉ-PRIMÁRIA” DE ORIENTAÇÃO MONTESSORIANA NOS BOLETINS DA SEC: “EIS O GRANDE PROGRAMA PARA UMA PROFESSORA DE JARDIM DE INFÂNCIA”.

A primeira Seção Pré-Primária dos Boletins da Secretaria de Educação¹⁷⁸ apareceu no Boletim número 7, de maio/junho de 1952, totalizando-se três seções Pré-Primárias¹⁷⁹ até o último Boletim a que tivemos acesso.

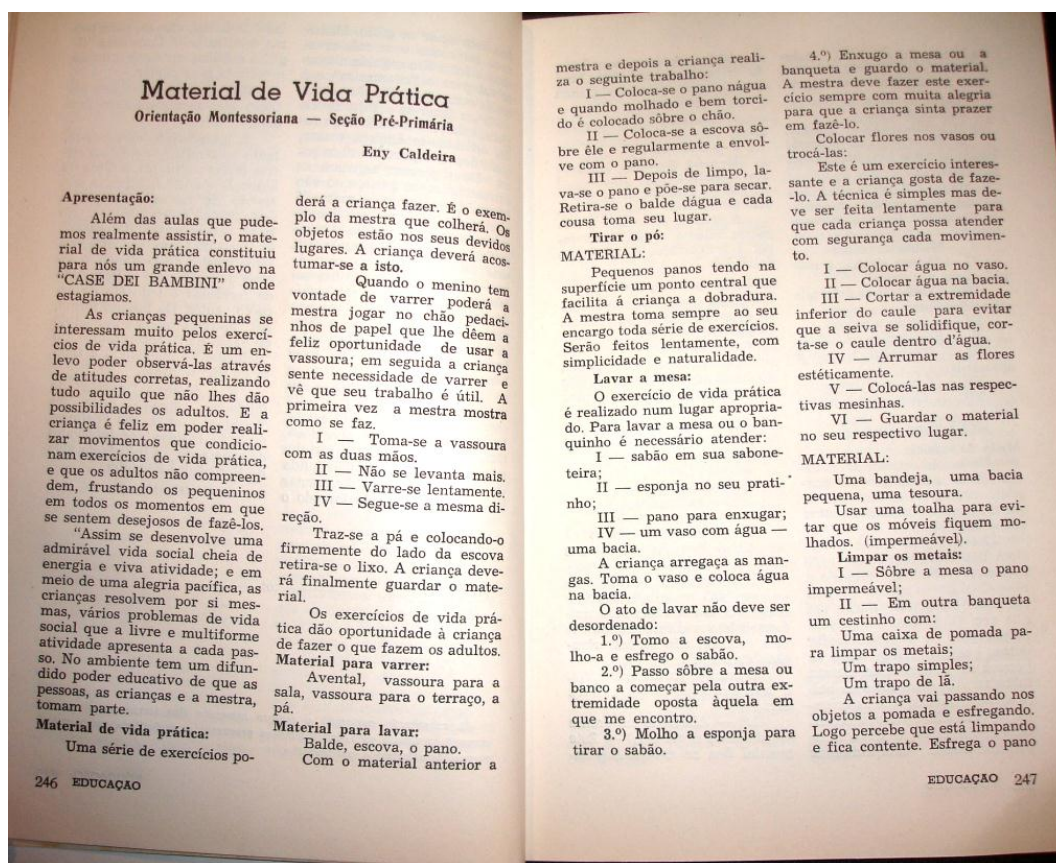


FIGURA 3 - DUAS PÁGINAS DA SEÇÃO PRÉ-PRIMÁRIA
FONTE: BOLETIM DA SEC, nº7, maio/junho, 1952, p. 246-252

A Seção Pré-Primária é inaugurada sem nenhuma explicação específica sobre os objetivos da mesma. Intitula-se o texto de: Material de Vida Prática; abaixo,

¹⁷⁸ Recordemos que os Boletins da Secretaria de Educação e Cultura foram divulgados como necessários para o estabelecimento de “uma ligação mais estreita entre os professores, inspetores, delegados e demais funcionários entre si e com a Secretaria de Educação e Cultura” num esforço de fazerem-se conhecidas por estes “as normas, resoluções, despachos, instruções, e atos atinentes ao ensino” (PARANÁ, 1951, p. 114-115).

¹⁷⁹ Boletins número 7 (maio/junho de 1952), 8 (julho-agosto de 1952) e 12 (maio-dezembro de 1953).

em letras menores subscreve-se: Orientação Montessoriana - Seção Pré-Primária. Em seguida, Eny escreve como se estivesse continuando a apresentação do que observou na *Casa dei Bambini*, descrita no boletim anterior.

A finalidade da Seção Pré-Primária só seria apresentada no Boletim posterior, número 8, de julho-agosto:

O Boletim da Secretaria de Educação e Cultura, cumprindo suas finalidades inaugurou a seção de educação pré-primária, a fim de mobilizar os trabalhos que se realizam nos jardins de infância e atender as solicitações feitas por pessoas interessadas no problema.

A seção não tem caráter individual entregue a incumbência de um só professor, mas receberá colaborações de pessoas especializadas no assunto (CALDEIRA, Boletim da SEC, nº 8, 1952, p.370).

Dentre as pessoas especializadas no assunto está Joana Falce Scalco, “que há muitos anos tem prestado grandes serviços neste setor” (idem, ibidem) e de fato, Joana assina uma seção pré-primária, de maio-dezembro de 1953, a última edição dos boletins que localizamos. As outras duas seções (números 7 e 8) são assinadas por Eny Caldeira.

A autora inicia o texto da primeira Seção Pré-Primária afirmando:

Além das aulas que pudemos realmente assistir, o material de vida prática constituiu para nós um grande enlevo na “Case dei Bambini” onde estagiamos.

As crianças pequeninas se interessam muito pelos exercícios de vida prática. É um enlevo poder observá-las através de atitudes corretas, realizando tudo aquilo que não lhes dão possibilidades os adultos. E a criança é feliz em poder realizar movimentos que condicionam exercícios de vida prática, e que os adultos não compreendem, frustrando os pequeninos em todos os momentos em que se sentem desejosos de fazê-los.

Assim se desenvolve uma admirável vida social cheia de energia e viva atividade; e em meio a uma alegria pacífica, as crianças resolvem por si mesmas, vários problemas de vida social que a livre e multiforme atividade apresenta a cada passo [...] (CALDEIRA, Boletim da SEC nº7, 1952, p.246).

Por conseguinte, trata de expor algumas das referidas atividades de vida prática, descrevendo-as por sete páginas. São elas: varrer e passar pano no chão, tirar o pó, lavar a mesa, colocar flores nos vasos ou trocá-las, limpar os metais, lavar as mãos. Dentre as atividades de relações sociais, cita: modo de saudar (o qual, diferentemente da escola comum, se dá individualmente e não em coro), modo de apresentar-se (pentear-se, lavar as mãos, abotoar-se, pôr os sapatos da escola), lavar os dentes, como limpar o nariz, como evitar o hábito de pôr a mão na boca ou no nariz. Eny explica o passo a passo de cada atividade, quais materiais serão

usados, a ordem de cada movimento, o papel da professora (fazer tudo com alegria para que a criança veja).

Outrossim, a autora ressalta que tudo deve ser feito lentamente e observando um determinado modo de fazer. Depois de utilizado, cada objeto retorna a seu lugar.

Outras atividades de vida prática consistem em exercitar-se com uma série de objetos que oportunizam o adestramento, segundo Eny:

Para que a criança se entretenha com atos desta natureza há um material que se diferencia pelas diferentes maneiras de abotoar e desabotoar. Há vários modos de realizar estes movimentos. Uns mais difíceis outros mais fáceis (CALDEIRA, Boletim da SEC, nº7, 1952, p.249).

Principia por descrevê-los. Antes, porém, uma informação: “Idade: dois anos a dois e meio”, da qual depreendemos que tais atividades podem ser realizadas com crianças dessa idade ou a partir dessa idade.

Os dois exemplos citados por Eny – o quadrado de botões com casa e os quadros com ganchos para ligar dois pedaços de fazendas exigem materiais específicos. Possibilitam segundo ela, o controle do erro; e este não deve ser identificado pelo mestre, pois a criança deve repetir até que consiga realizá-lo (Idem, ibidem, p.250).

Segundo Montessori (1965, p. 148) esses erros controlados pelo material que não permitem prosseguir nos exercícios se já foi cometido algum erro essencial anteriormente, “só serão evitados mediante um trabalho de aperfeiçoamento da criança; a ‘modificação’ será a consequência de um paciente exercício com o material”. Lembra que tais erros podem ser incluídos entre os salutareis, que são diferentes daqueles em que “o erro é ditado pela má vontade” que significa agir de forma displicente face às instruções, como construir casinhas com os tabletes coloridos ou puxar os blocos de cilindros como um carrinho de mão, formas desordenadas que desviam a criança de “sua finalidade autêntica” (Idem, ibidem).

Ainda sobre a questão do erro, Eny afirma que:

[...] não deve-se corrigir individualmente uma criança mas estimulá-la a fazer cada vez melhor. Isto é uma coisa muito difícil para a mestra, mas em caso contrário nós perturbaremos a formação da criança que se tornará tímida e sem coragem (CALDEIRA, Boletim da SEC, nº7, 1952, p.251-252).

Ou, nas palavras de Montessori (1965, p. 109), “porque isto poderia estagnar, por muito tempo, esse misterioso impulso à ação que constitui a própria base de toda evolução”.

Eny recomenda ainda, no Boletim, que as dificuldades sejam dadas umas após outras; se a criança não cumpri-las, esperar o dia seguinte e repetir o exercício, ou um exercício paralelo que prenda a atenção (interesse).

Tratando a respeito da importância do movimento no método montessoriano, Eny apresenta os exercícios de trabalhos práticos, dividindo-os em quatro grupos: cuidados do ambiente; cuidado de si mesmo; relações sociais; controle exato dos movimentos, os quais, em certa medida, já foram contemplados nos anteriores, incluindo-se somente alguns atos de cuidado com o ambiente, como: transportar objetos, arrumar, abrir e fechar, dobrar, derramar, passar a ferro, cortar, apagar e acender, pôr e tirar a mesa, polir. Um trabalho de jardinagem também é orientado, indo desde a colheita de plantas até sua utilização na cozinha. A ênfase reside na atenção em cada detalhe de movimento, que deve prender a atenção e o interesse da criança.

Para alguns exercícios montessorianos se fazia necessário, portanto, a existência, no jardim de infância, de materiais específicos. Para os exercícios de educação sensorial, por exemplo:

O material sensorial é construído por uma série de objetos agrupados segundo uma determinada qualidade dos corpos, tais como cor, forma, dimensão, som, grau de aspereza, peso, temperatura, etc. Assim, por exemplo, um grupo de sininhos que dão os tons musicais; um conjunto de tabuinhas de variadas cores; um conjunto de sólidos que tenham a mesma forma, mas de dimensões graduadas; outros objetos que se diferenciam entre si pela sua forma geométrica, e outros, ainda, de tamanho igual e pesos diferentes, etc., etc. (MONTESSORI, 1965, p. 103).

Entendemos que os materiais de vida prática, apresentados por Eny, também exigem adaptação, por exemplo, ao tamanho das crianças. A esse respeito Montessori afirma:

Os objetos que servem para a vida prática não têm uma determinação científica: são aqueles mesmos objetos usados no ambiente em que a criança vive, e que vê usarem na própria casa paterna, porém, construídos particularmente para elas, em proporções adequadas ao seu tamanho (MONTESSORI, 1965, p.82).

Entretanto, há muitos exercícios que podem ser realizados com utensílios comuns, utilizados para limpeza, por exemplo, uma vez que as atividades de vida prática dizem respeito ao cotidiano, às ações realizadas rotineiramente em casa.

Lembremos que no jardim de infância da Escola de Aplicação do IEP, em meados de 1948, o material pedagógico encontrava-se *completo e perfeito* (IEP, Ata de reunião, 22/04/1948). Todavia, uma matéria do Boletim número 8, na Seção Pré-Primária, é digna de nota. Quem escreve é Eny Caldeira, a qual à época já se encontrava na direção do Instituto de Educação:

Continuando as considerações feitas no Boletim nº 7 - maio e junho de 1952, sobre as "Atividades de vida prática" que deverão constituir o ciclo das experiências infantis desejamos esclarecer alguns pontos solicitados pelas professoras de jardim de infância.

Eis a primeira pergunta:

- Como poderemos realizar as atividades da vida prática sem material?

Em primeiro lugar devemos no próximo ano fornecer aos jardins de infância do Estado o material necessário e suficiente para a realização dos trabalhos básicos. Mas é preciso começar imediatamente. Há muitas atividades que não exigem material. Vejamos quais sejam elas: [...] (CALDEIRA, Boletim da SEC nº8, julho-agosto, 1952, p.370).

E a partir disso começa a descrever uma série de atividades que poderiam ser realizadas nos jardins de infância enquanto o material adequado não vinha. Suas sugestões para substituir os materiais faltantes para as atividades de vida prática eram:

1 - Tirar o pó.

Pequenos panos poderão ser improvisados e até mesmo preparados pelas alunas das 4^{as} séries do curso primário.

2 - Colocar flores no vaso. Um vaso para uma das meninas não será difícil de arranjar. [...] As crianças poderão trazer as flores e desta forma o problema se tornará mais fácil.

3 - Lavar as mãos- Nas salas onde não existem lavabos a criança poderá lavar as mãos em uma pequena bacia que não será difícil adquirir.

4 - Relações sociais, o cuidado do ambiente, trabalhos de jardinagem, cuidados de si mesmas, vida social, controle exato dos movimentos, [...] tudo poderá em grande parte ser realizado sem auxílio de material (Vide boletim nº 7) (CALDEIRA, Boletim da SEC nº 8, julho-agosto, 1952, p.371).

A maioria das atividades apresentadas no Boletim 7, de fato, não exigiam um material tão específico, por serem propostas de vida prática. Antes disso, a questão feita pelas professoras sobre como realizar atividades da vida prática sem material poderia sugerir que as professoras tinham "dificuldades" em perceber que os materiais montessorianos para a vida prática poderiam ser improvisados, por

estarem condicionadas a um determinado modo de fazer, o qual, aliás, era previsto pelo próprio material. Esta questão vem justamente ao encontro da crítica feita por Acuña de que o estabelecimento de um sistema único de materiais conduz à mecanização do ensino, paralisando a iniciativa da professora e sua observação pessoal de acordo com as diversas atitudes da criança que impõem procedimentos e métodos diferentes (ACUÑA, 1943, p. 161, tradução nossa).

De outra parte, o questionamento pode revelar uma *tática*¹⁸⁰ no sentido atribuído ao termo por Michel de Certeau (1994), como modo de apropriação multifocal da *estratégia*¹⁸¹ que as orientações governamentais provavelmente visavam atingir pelo impresso.

Existe uma sutileza no modo de apresentação das Atividades de Vida Prática do Boletim nº7, pois estas não foram apresentadas explicitamente como prescritivas, apenas pareciam integrar a continuação do relato de Eny sobre a Casa das Crianças, retomando a reportagem anterior sobre o Panorama Psicopedagógico Europeu. Todavia, o fato de pertencerem à “Seção Pré-Primária”, ainda que nada tivesse sido apresentado a respeito desta seção (até aquele momento), e de terem sido escritas em um formato instrucional, revelam a estratégia do impresso em prescrever Montessori para os jardins de infância.

A pergunta das professoras também é reveladora de que leram este texto de modo prescritivo, ainda que tenham se utilizado de táticas para subvertê-lo, contestando sua viabilidade prática. As professoras podem ter julgado inadequado o uso do método sem os materiais específicos, adaptados às crianças, pois se havia um método, um tipo de material, estes deveriam ser seguidos à risca e, portanto estariam reclamando à Secretaria de Educação na figura de Eny.

As sugestões dadas por Eny Caldeira flagram o importante lugar que tinha a improvisação de materiais no trabalho: panos improvisados e confeccionados por alunas do primário, arranjar um vaso, pedir para as crianças trazerem as flores, lavar

¹⁸⁰ Certeau denomina tática “um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância” (CERTEAU, 1994, p. 46).

¹⁸¹ Entendemos *estratégia* enquanto lugar de exercício do poder. Certeau afirma: “Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento que um sujeito de querer e poder pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças” (Idem ibidem, p.99, grifos originais).

as mãos na bacia etc., o que certamente, não era exclusivo somente do método montessoriano, mas ocorria com os outros métodos também.

De qualquer forma, isto revela a fragilidade e a precariedade da escola que não apresenta as mínimas condições de implantar o modelo que se propõe seguir. Os jardins de infância paranaenses são montessorianos, mas não há material e este só tem previsão de chegar no próximo ano, isto é, 1953, sendo que haveria ainda todo um semestre letivo pela frente. Além do que o material que viria não seria o material completo (ao menos, assim referido) de outrora e sim o “material necessário e suficiente para a realização dos trabalhos básicos” (CALDEIRA, Boletim da SEC, nº 8, 1952, p. 370).

Eny, ainda, insiste para que se realizem atividades de vida prática, realçando o lugar do movimento na vida de uma criança de um jardim de infância. Apresenta um dos pontos fundamentais da técnica montessoriana – a análise dos movimentos.

De fato, Maria Montessori atribui a esta uma posição de destaque. A análise de movimentos é o reconhecimento de que cada ação complexa é uma sucessão de movimentos distintos uns dos outros e que devem ser reconhecidos para serem executados exata e separadamente. Eny exemplifica com o ato de vestir-se, afirmando que os adultos executam tal ação complexa de modo imperfeito. Tal imperfeição advém de uma falta de educação dos movimentos.

Daí uma série de atitudes desastrosas dos adultos que estragam os livros porque o movimento dos dedos da mão não são adequados à finalidade. [...] A análise dos movimentos vai unida à economia dos movimentos – não executar nenhum movimento supérfluo é o grau supremo da perfeição. Como consequência temos o movimento estético, a atitude artística. Tudo isto parece difícil de aprender. Mas existe uma idade na qual o exercício de mover-se é interessante e apaixonante; na qual a vida muscular e nervosa são plasmadas pela execução; esta é a idade infantil. Orientar a criança nos movimentos, realizando as atividades de vida prática tão ricas pelo conteúdo que encerram, eis o grande programa para uma professora de Jardim de Infância (CALDEIRA, Boletim da SEC nº 8, 1952, p. 371).

É visível que Eny coloca as atividades de vida prática em um patamar bastante elevado dentro da doutrina montessoriana, ainda que eles fossem apenas uma parte do método. Sua preferência se pauta em razões de ordem prática e filosófica, como explicitaremos a seguir.

Começando pela razão filosófica, a ênfase que a educadora italiana dá ao movimento traz em seu bojo toda a sua oposição ao sistema antigo¹⁸², no qual a disciplina tendia a obter da criança a imobilidade e o silêncio como pré-requisitos para o ensino, diferentemente de seu método, sob o qual a criança aprende *por meio do movimento*, mas não um movimento desordenado senão que controlado e racional. É deste lugar, portanto, que ela fala: de seu olhar para o método antigo que tinha como pressuposto a imobilidade. Negando-o, portanto, pois que pressupunha a ação do mestre sobre o discípulo, parte de outro movimento: da ação racional da criança sobre o objeto, conduzida se necessário, pelo professor.

De outra parte, a razão mais prática que levou Eny a eleger destacadamente os exercícios de vida prática dentro do método montessoriano, pode ter se dado exatamente em função de as escolas não possuírem o material adequado, como o material-padrão para os exercícios sensoriais. Tanto é que no Boletim quadrimestral de maio a dezembro de 1953 apresentaram-se, através de Joana Falce, sugestões de trabalho com o material sensorial¹⁸³, pois afinal, conforme Eny prometera, as escolas receberiam o material no ano de 1953. E devem tê-lo realmente recebido somente a partir deste ano, pois desde o boletim em que Eny teve que responder aos professores, a Seção Pré-Primária foi suspensa (sem nenhuma explicação) ficando, portanto, 9 meses sem notícias referentes ao trabalho nos jardins. Isto significa que desde o boletim número 8 (julho-agosto de 1952) não mais se falou em jardins de infância até o Boletim número 12 (maio-dezembro de 1953), quando neste “ressurge” a Seção Pré-Primária na voz de Joana Falce Scalco discutindo sobre a importância dos exercícios com “impressões tácteis” na escola, os quais “constituem indireta e longínqua preparação para a escrita”¹⁸⁴ (SCALCO, Boletim da SEC, nº12, 1953, p.232).

Joana apresenta o “material fixo” para os exercícios tácteis (vários retângulos de madeira encobertos por materiais com diferentes texturas) e o “material móvel” (diversos cartões com texturas e tecidos), os quais deveriam ser

¹⁸² Ao uso da expressão “sistema antigo” por Montessori, entendemos “escola tradicional”.

¹⁸³ Ainda que em nenhum momento deste texto Joana se refira diretamente à Montessori (provavelmente porque já estivesse subentendido) é possível perceber que estava sugerindo o trabalho com o material sensorial montessoriano.

¹⁸⁴ As palavras indireta e longínqua denotam que a alfabetização não deveria ainda ocorrer no pré-primário dentro das apropriações do método.

realizados com olhos fechados (Idem, ibidem, p.230). A especificidade do material para o trabalho com o que denomina “sentido básico” chama a atenção:

O material é constituído por tabuinhas de madeira de diferentes qualidades, de 6 X 8 cm, com espessura de ½ cm, pesando respectivamente 24, 18, 12 grs. São lisas e polidas, com a cor natural da madeira. A princípio, a criança observando a cor sabe que são de pesos diferentes com a continuação do exercício o peso é posto em relevo sem o auxílio da cor (Idem, ibidem).

Apesar de não indicado no Boletim, o texto de Joana foi apropriado de Montessori, de seu livro *Pedagogia Científica*, por isso tamanho foi o detalhismo na descrição das peças¹⁸⁵. Entretanto, percebemos um equívoco: Montessori não se referia ao sentido “básico”, mas ao sentido “bárico”, isto é, relativo ao trabalho de “impressões de peso”.

Joana continua sua apresentação do material sensorial apresentando o sentido “estereognóstico”, nomeando-o de “sexto sentido”. Segundo Montessori, os psicólogos denominam de sentido estereognóstico a impressão do movimento realizado que se fixa na memória (MONTESSORI, 1965, p. 118). Um dos materiais que a autora emprega para o exercício deste sentido, e que Joana também sugere, são os pequenos cubos de Froebel, mostrando-nos seu diálogo com este autor.

Por fim, não podemos deixar de notar que para os exercícios de “impressões de temperatura”, Joana procurou oferecer às professoras opções de materiais improvisados caso não dispusessem dos “pequenos recipientes de metal fechados” previstos no material montessoriano. Para suprir esta falta, sugere tigelinhas de metal ou de louça. A ideia era colocar “em cada recipiente uma quantidade constante de água quente a 75°¹⁸⁶ e quantidades gradativas de água fria a 15° de modo a formar uma série de diferença constante, ou vice-versa” (SCALCO, Boletim da SEC, nº12, 1953, p.232). Outra observação de Joana procura auxiliar a professora a improvisar este aquecimento tão específico da água, se necessário: “Na falta de um termômetro procede-se sempre da maneira mais exata possível” (Idem, ibidem).

A sutileza destas observações de Joana Falce Scalco sobre o imprevisto de materiais nos remete de volta à Seção-Primária do Boletim nº 8. O questionamento

¹⁸⁵ No texto original Montessori especificava até mesmo as qualidades das madeiras dos retângulos: *glicínia, noqueira e abeto* (MONTESSORI, 1965, p 117).

¹⁸⁶ No original, eram 35° (MONTESSORI, 1965, p. 116).

das professoras sobre “como poderiam realizar as atividades da vida prática sem material” nos fornece indícios para percebermos a circulação deste impresso e o modo como afetou as escolas bem como o modo como foi afetado por elas.

Evidenciamos que realmente as professoras tinham acesso ao Boletim através da solicitação de esclarecimentos sobre os materiais montessorianos. Depois Eny responde aparentemente como porta-voz da Secretaria de Educação¹⁸⁷, conclamando as professoras a começarem imediatamente a utilizar o método, mesmo antes de o material chegar, o que nos permite situar este impresso como uma “das múltiplas iniciativas que configuram o seu campo de intervenção no âmbito de uma reforma educacional específica” (BICCAS; CARVALHO, 2000, p.65), no caso, a tentativa de reorganização dos jardins de infância dentro do modelo montessoriano.

Em uma escala menor, poderíamos comparar o uso deste impresso ao uso feito da *Revista do Ensino* pelo Governo de Minas Gerais durante a Reforma Francisco Campos (1926-1930). A articulação da Revista com a reforma mineira, análise feita por Maurilane Souza Bicas e Marta Maria Chagas de Carvalho (2000), revelou que este impresso se constituiu “como estratégia privilegiada de convencimento e mobilização do professorado para a realização da remodelação escolar projetada” (BICAS; CARVALHO, 2000, p.83). No caso da Revista de Ensino, mas também do Boletim da SEC, ainda que sob o recorte dos textos dirigidos ao Pré-Primário:

A sua circulação e recepção eram asseguradas por condições especiais: pela delimitação de um círculo fechado e muito especial de destinatários, pois da prática informada pela leitura que fizessem dependia o destino da própria reforma; por uma rede de difusão prevista e garantida pela própria iniciativa de publicação e/ou distribuição [...] (BICAS; CARVALHO, 2000, p.66).

Nesse sentido, contribuíram também como estratégias de divulgação e produção do Método Montessori nos jardins de infância públicos paranaenses algumas fotografias escolhidas para figurar no Boletim número 6, de março/abril de 1952.

¹⁸⁷ Aparentemente, pois Eny ainda que fosse diretora do IEP não exercia um cargo na instância governamental do estado do Paraná.

A primeira delas figurou na capa deste Boletim. Para entender melhor esta escolha, remetemo-nos aos outros nove boletins a que tivemos acesso. Observando suas capas é possível perceber uma tendência a privilegiar fotos que mostravam a arquitetura de grupos escolares, como por exemplo: fotos de anteprojetos de grupos (duas fotos), fachadas (também duas) e uma foto de vista aérea do Colégio Estadual do Paraná para figurar nas capas dos referidos periódicos.¹⁸⁸ Duas fotos mostram alunos empunhando bandeiras: uma mostrando um aluno da escola de trabalhadores rurais “Dr. Getúlio Vargas” da cidade de Palmeira, ostentando a bandeira do estabelecimento e outra de crianças durante um desfile escolar na semana da Pátria. Entretanto, em meio a todas essas imagens mais ou menos semelhantes entre si há duas bem diferenciadas: uma que trouxe a bandinha do Centro Infantil da Escola de Aplicação “Alba Guimarães Playsant”- Instituto de Educação do Paraná e a outra mostrando crianças do Jardim de Infância, a qual será apresentada a seguir:

¹⁸⁸ Bencostta (2007) auxilia-me a pensar porque tais imagens seriam tão caras aos Boletins da Secretaria de Educação: havendo um investimento por parte do Poder Público na busca por modernizar o espaço escolar através da arquitetura de seus edifícios torna-se necessário divulgar esse discurso de nação civilizada que tanto o Brasil almejava na passagem do XIX para o XX e durante boa parte do século XX. A partir disso, concluímos que os Boletins seriam um bom veículo para continuar transmitindo tal discurso ao público para o qual se destinava.

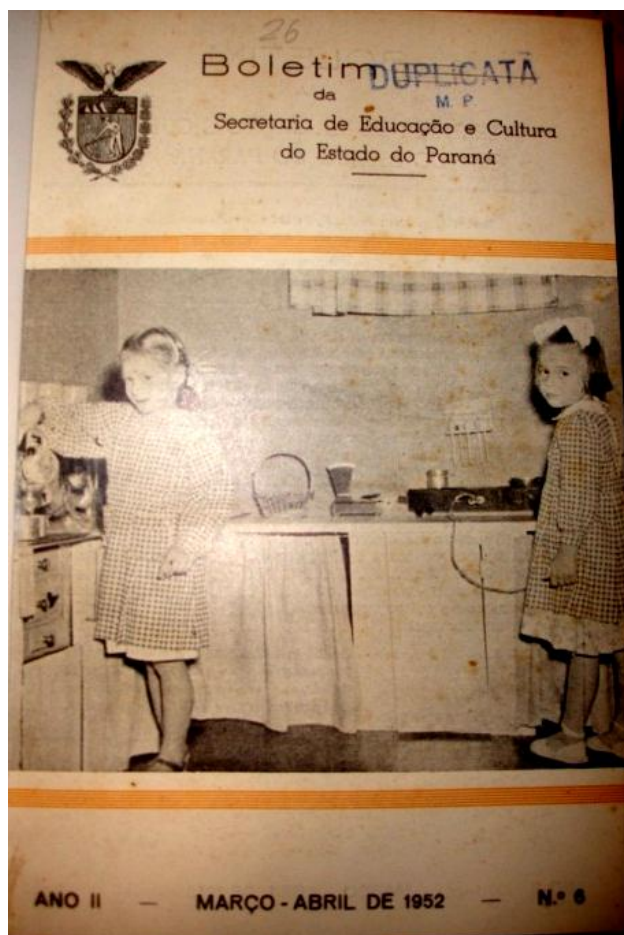


FIGURA 4 - CAPA DO BOLETIM DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
 FONTE: BOLETIM DA SEC, nº 6, março-abril de 1952

Mas por que uma foto dessas estaria figurando na capa de um Boletim da Secretaria de Educação de 1952? Por que fotografar duas meninas devidamente vestidas com seus aventais de estampa xadrez em uma cozinha adaptada para o tamanho delas - tal qual preconizava Montessori? A legenda da foto, no verso da capa, traz a seguinte explicação: “Jardim de Infância do Grupo Escolar ‘Júlia Wanderley’¹⁸⁹ dirigido pela Professora Isolda Schmid, onde com verdadeiro entusiasmo que lhe é peculiar, aplica o Método Montessoriano”.

A explicação permite entrever o porquê de sua seleção: mostrar que o Jardim de Infância do Grupo Escolar Júlia Wanderley aplicava o Método Montessoriano.

¹⁸⁹ Segundo Castro (2008, p.88), o decreto nº 2.267 de 29 de janeiro de 1946 dá a denominação de “Júlia Wanderley” ao grupo escolar do Bigorrilho, na época recém-construído em Curitiba.

A escolha por representar crianças pequenas em afazeres práticos e domésticos vem ao encontro do lugar central que o método atribuía às experiências e exercícios de vida prática (já referidos anteriormente). Ao mesmo tempo, corresponde à proposta montessoriana de trabalho individual, uma vez que apenas duas crianças estão envolvidas na atividade naquele momento e cada uma desempenhando uma tarefa. Ademais, está em consonância com o mobiliário prescrito por Montessori:

Também faz parte dessa mobília uma pia bem baixa, acessível às crianças de três ou quatro anos, guarnecida de tabuinhas laterais, laváveis, para o sabonete, as escovas e a toalha. Todos esses móveis devem ser baixos, leves e muito simples (MONTESSORI, 1965, p. 43).

Outras duas fotos compõem com esta uma possibilidade de análise interessante em relação aos jardins de infância paranaenses. Foram colocadas na última página desta mesma edição do Boletim, contendo entre ambas a legenda: “Aspectos do Jardim de Infância do Grupo Escolar ‘Júlia Wanderley’ de Curitiba”.



FIGURA 5 - CRIANÇAS NO JARDIM DE INFÂNCIA JÚLIA WANDERLEY EM 1952
FONTE: BOLETIM DA SEC, nº 6, março-abril de 1952

Pouca informação nos foi dada a respeito das imagens; apenas sabemos que se continua, no mesmo boletim, a retratar os alunos do Jardim de Infância da Escola Júlia Wanderley. E por que não foram representados outros jardins de infância da capital ou do interior ou mais especificamente, por que não o jardim de infância anexo ao Instituto de Educação do Paraná? Este último talvez não tenha sido fotografado justamente para mostrar que o método montessoriano acontecia em outras escolas da capital que não somente na anexa ao Instituto, onde seria muito

mais fácil a aplicação do método por ser uma escola de referência e por contar com direção de Eny Caldeira.

Entretanto, outra hipótese que se insinua é a de que o Jardim de Infância anexo ao IEP não foi fotografado pelo Boletim porque não possuía o mobiliário completo ou porque este se achava em mau estado de conservação, conforme podemos inferir através do ofício que Eny Caldeira enviou em 13/06/1952 ao secretário de Educação solicitando mobiliário completo para o jardim de infância (IEP, Ofício de 13/06/1952).

Pouco tempo após o envio deste ofício, Eny declara- através do Boletim da Secretaria de Educação e Cultura - que o Jardim de infância anexo ao Instituto, “escola padrão do Estado”, recebera deste uma moderna instalação (CALDEIRA, Boletim da SEC, julho/agosto, 1952, p. 370) provavelmente antecipando a reforma que em breve se completaria.

Logo, como apresentar por meio de imagens o Jardim de Infância do Instituto de Educação do Paraná no Boletim de março-abril de 1952 se a aquisição de mobiliário completo só de daria após o mês de junho?

De qualquer forma evidenciamos a representação da Secretaria de Educação e Cultura de que os jardins de infância paranaenses trabalhavam ou deveriam trabalhar na perspectiva montessoriana. Pois lembramos que os Boletins eram dirigidos a “professores, inspetores, delegados e demais funcionários” (PARANÁ, 1951, p. 114-115) sendo um meio de comunicação das orientações da secretaria a eles e de fixação de algumas interpretações e leituras da realidade¹⁹⁰.

O mesmo certamente acontece com as fotos apresentadas no Boletim, com as quais se pretendia mostrar a realidade paranaense, mas que, no máximo o que fizeram foi mostrar algumas de suas representações¹⁹¹.

¹⁹⁰ Nesta direção, ainda que seja facilmente compreendida como a realidade, uma foto está fadada a sempre representar somente uma fração da mesma, uma partícula específica que traduz o olhar do fotógrafo e, portanto, carregada de subjetividade (DUBOIS, 1993).

¹⁹¹ Esta fotografia-corte é feita sob uma ótica (ou mais óticas), com intenções de forjar memórias (individuais, coletivas) e encontra-se mergulhada no seu tempo, espaço, cultura, costumes, no imaginário social. Mas o fato de levar consigo seu referente produz na foto esta sensação de realidade e não de representação da mesma, dificultando sua compreensão enquanto **uma representação** (BARTHES, 1984, grifo nosso).

Neste caso, as imagens têm em vista reafirmar ou forjar o lugar do método montessoriano nos jardins. Mas de que forma o fazem e neste fazer, que apropriações do método revelam?



FIGURA 6 - CRIANÇAS AO PIANO NO JARDIM DE INFÂNCIA JÚLIA WANDERLEY EM 1952
FONTE: BOLETIM DA SEC, nº 6, março-abril de 1952

A primeira fotografia parece mostrar uma aula de música no jardim de infância. Uma menina tocando um pequeno piano rodeada por cinco crianças: três meninas e dois meninos. A professora está em pé e olha para a menina ao piano.

A opção por mostrar crianças ao piano, com a professora apenas observando e não executando a música, permite construir o sentido atribuído ao método montessoriano da ação da criança e não de sua submissão à ação do adulto professor. Por outro lado distancia-se um pouco do tipo de trabalho de *educação sensorial musical*¹⁹², considerado por Montessori mais importante para o trabalho com crianças pequenas do que a *educação musical* propriamente dita pelo fato de que:

...a música não pode ser cultivada por crianças ainda tão pequenas; o desenvolvimento dessa arte requer idade um pouco mais avançada [...]

¹⁹² Através de, por exemplo, o trabalho com a “manipulação” de notas separadamente sob a forma material, como os sininhos, que são trabalhados na educação sensorial (MONTESSORI, 1965, p. 136, 137, 274, 275).

Apesar de tudo, cultivamos a educação musical, deixando à criança a livre escolha e a livre expressão, como para todos os outros ramos de seu desenvolvimento (MONTESSORI, 1965, p. 270).

A foto ao piano evidencia que o método montessoriano exige um mínimo de aparelhamento: móveis do tamanho das crianças, instrumentos, materiais e jogos específicos, o que, como sabemos, não era privilégio dos jardins de infância paranaenses, a não ser pelo que as imagens dão a ver, do Jardim de Infância do Grupo Escolar Júlia Wanderley.



FIGURA 7 - CRIANÇAS EM UMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA DO JÚLIA WANDERLEY EM 1952

FONTE: BOLETIM DA SEC, nº 6, março-abril de 1952.

A segunda imagem nos permite inferir outros aspectos da realidade daquele jardim. Há nela um número muito maior de crianças do que o apresentado nas fotos anteriores; podemos contar aproximadamente 37 crianças na imagem, mas certamente há mais nessa sala, uma vez que pelo seu ângulo é possível notar a existência de outros grupos de crianças espalhados no espaço. A esse respeito, é importante perceber que:

[...] o que uma fotografia não mostra é tão importante quanto o que ela revela. [...] O espaço *off*, não retido pelo recorte, ao mesmo tempo que

ausente do campo da representação, nem por isso deixa de estar sempre marcado originariamente por sua relação de contiguidade com o espaço inscrito no quadro: sabe-se que esse ausente está presente, mas fora-de-campo, sabe-se que esteve ali no momento da tomada, mas ao lado (DUBOIS, 1993, p. 179).

É possível perceber que as crianças sabiam da existência de um fotógrafo no local; das 37 crianças aparentes na sala podem ser notadas três crianças (dois meninos e uma menina) “posando” para a foto: um deliberadamente abre um grande sorriso e volta seu corpo para o fotógrafo; outro (bem no canto, próximo ao primeiro) olha de lado para a objetiva, com um semblante mais sério; e a menina, no grupo do fundo, mesmo estando sentada de costas para a câmera, vira-se para ela sorrindo.

Entretanto, de um modo geral, parece-nos que a maior parte das crianças estava absorta em suas atividades¹⁹³ durante o momento em que a foto foi produzida ou, pelo menos, “aparentando estar”¹⁹⁴.

De cabeça um pouco mais baixa, uma ou outra até deixando escapar um sorrisinho ao sentir-se observada, olhando para o colega ao lado ou para o que este estava fazendo, as crianças não pareciam conversar entre si no momento da foto, ainda que estivessem sentadas em mesas coletivas. Poderíamos pensar porque a cena era, em alguma medida, planejada, e, portanto o silêncio seria necessário; entretanto, deve-se recordar que o silêncio “é uma das mais impressionantes particularidades da classe Montessori”, diz a própria autora (MONTESSORI, 1965, p.316). A professora que está sentada com um dos grupos e mostra algo com as mãos para os alunos, revela - através do sorriso de lábios cerrados – exatamente o que se esperava de professoras montessorianas: “Que tuas palavras sejam contadas...”

Além disso, o fato de a professora estar sentada com o grupo demonstra observância do que preconizaria o método montessoriano, segundo Eny:

¹⁹³ Em algumas mesas há vasos com flores; é possível que estes grupos estivessem colocando flores em vasos, uma atividade de vida prática apresentada por Eny no Boletim número 7 e novamente sugerida por esta no boletim seguinte sob o argumento de não necessitava de material especificamente montessoriano para realizá-la.

¹⁹⁴ A esse respeito, Barthes reconhece uma certa sensação de inautenticidade que sentimos quando nos deixamos fotografar; parece que passamos a “atuar”, a nos imitar: “Ora, a partir do momento que me sinto olhado pela objetiva, tudo muda: ponho-me a ‘posar’, fabrico-me instantaneamente em outro corpo, metamorfoseio-me antecipadamente em imagem” (BARTHES, 1984, p. 22).

Convém lembrar que nos jardins de infância modernos a professora não terá mais sua mesa individual grande, colocada na sala como nas classes primárias. Ela se servirá das próprias mesinhas infantil, atendendo o trabalho individual de cada um, procurando e estimulando a criança antes de ser procurada (CALDEIRA, 1952, Boletim da SEC, nº 8, p. 371).

Eny chega a criar uma hipérbole ao enfatizar o trabalho individual neste trecho: atendendo o “trabalho **individual de cada um**”.

Mais difícil, entretanto, atender a este princípio em mesas coletivas. Montessori apresenta a mobília escolar da *Casa dei Bambini* afirmando haver “mesinhas quadradas para uma só pessoa e mesas de outros formatos e dimensões, recobertas com toalhas brancas, sobre as quais seriam colocados vasos de folhagens ou de flores” (MONTESSORI, 1965, p.42-43). Destaca que as mesinhas seriam “tão leves que duas crianças de quatro anos pudessem facilmente transportá-las; cadeirinhas, de palha ou de madeira, igualmente bem leves e bonitas, e que fossem uma reprodução, em miniatura, das cadeiras de adultos, mas proporcionadas às crianças” ¹⁹⁵ (Idem, ibidem, p. 42).

Enquanto uma professora está sentada junto ao grupo, mostrando algo às crianças, outra professora [?] parece estar sentada atrás de um aluno e ao lado de outro observando algo; pode ser a estagiária. A que está em pé pode ser alguém de mais importância na escola, uma vez que aparenta ser a mais velha das três adultas e também se coloca em um plano superior, apesar de estar no fundo (pode ser a supervisora pedagógica).

A sala parece bastante cheia, pois contava com mais de 37 crianças e 3 adultas. Nesse sentido, recordamos o registro da reunião da Escola de Aplicação na qual uma professora discorre a respeito da importância do Jardim da Infância. Após a explanação, a diretora da Escola de Aplicação “mostrou-se satisfeita com o andamento dado ao Jardim desta Escola fazendo notar apenas faltas que não recaem nas professoras, sendo uma delas a falta de espaço e outra a instalação que ainda se acha imprópria para a boa marcha do referido Curso” (IEP, Ata de reunião, 23/08/1947).

As salas destinadas aos jardins de infância estavam realmente repletas demais para o espaço físico disponível. Parco era o espaço também para a prática

¹⁹⁵ As fotos que constam no final da obra *Pedagogia Científica*, mostram crianças trabalhando em duas ou três na mesma mesa, em mesas individuais e muitas no chão (com materiais de encaixe, prismas, cilindros...), mas não tantas em torno da mesma mesa como na foto analisada.

dos pressupostos montessorianos, ainda que as *Case dei Bambini* igualmente reunissem 40 alunos por sala, pois da forma como os alunos lá trabalhavam exigia-se um espaço mais amplo para comportar as diferentes mesas de trabalho, os materiais de vida prática etc.

Restrito o espaço físico também para os “centros de trabalho” previstos no Programa de Experiências para Jardins de Infância que Pilotto implantara em 1950. Lembremo-nos da importância do espaço e do tempo para a concepção de ensino, uma vez que possibilita, restringe ou impede a realização de atividades, ordenando e conformando o currículo de um modo ou de outro (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 99, tradução nossa).

Apesar disso, a cena revela que o mobiliário era adaptado ao tamanho das crianças: as mesas e cadeiras eram adequadas para elas. As atividades das crianças possivelmente estavam obedecendo ao método, ainda que não se possa averiguar na foto com exatidão a não ser em relação à colocação de flores em vasos na mesa do fundo.

Somando-se às três imagens - capa e as outras duas fechando o Boletim número 6 -, são incluídos alguns textos que ajudam a completar os sentidos pretendidos pelo impresso. Foram dois textos diretamente relativos à Montessori e seu método, um dos quais assinado por Eny Caldeira. Um terceiro texto indiretamente vinculado à figura de Montessori seria sobre a posse de Eny Caldeira, referência nos estudos montessorianos no Paraná, como diretora do IEP ocorrida em 21 de fevereiro de 1952.

A matéria que versou especificamente sobre Maria Montessori lembrava seu recente falecimento¹⁹⁶. Ademais trouxe informações que associamos às imagens das crianças do Jardim:

Aqui no Paraná há um grande movimento de estudo do Método Montessoriano. Principalmente no Grupo Júlia Wanderley, que há dois anos no seu Jardim da Infância vem prosseguindo na senda aberta pela grande educadora dentro de um conjunto pedagógico, dispensando à criança ensinamentos práticos, sadios e cheios de liberdade, onde a alma infantil se liberte dos obstáculos que oprimem sua personalidade e busque num futuro próximo a inspiração dentro desse sentimento sublime que foi Maria Montessori – Respeitar e amar a existência real da criança, conduzindo-a

¹⁹⁶ Ainda que este Boletim (de março/abril de 1952) fosse de uma data anterior à morte de Montessori (ocorrida em maio de 1952), o que certamente ocorreu para não comprometer sua periodicidade.

nos caminhos da independência e da sabedoria (BOLETIM DA SEC, nº6, mar./abr., 1952, p.114).

Ainda que, conforme pudemos auferir através do questionamento das professoras a Eny sobre como fazer as atividades montessorianas sem material, de algum modo, portanto, o Jardim de Infância Júlia Wanderley dispunha de material montessoriano, pois “há dois anos” seguia “a senda aberta pela grande educadora”.

A matéria também destaca o “grande movimento de estudo do Método Montessoriano”, o qual, como sabemos, foi realmente incentivado no período em questão ao menos desde quando a Professora Piper Lacerda, Presidente da Associação Montessori do Brasil, veio ministrar cursos de formação montessoriana às professoras do estado.

Se há dois anos o Jardim da Infância do Grupo Júlia Wanderley era montessoriano, era assim desde 1950, mesmo ano em que o Secretário da Educação Professor Erasmo Pilotto apresentava o seu Programa de Experiências para Jardins de Infância que **não recomendava a utilização do método montessoriano**. Isso aponta para uma coexistência de orientações ao mesmo tempo em que nos permite entrever quão dinâmica pode se fazer a cultura escolar.

2.3. PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS PARA OS JARDINS DE INFÂNCIA: RECOMPONDO A CENA

No bojo deste mosaico de métodos propostos para os jardins de infância paranaenses na década de 1950 ressaltamos a presença das prescrições governamentais. Nesse sentido, uma chave de leitura que se mostra a partir do confronto entre ambas as proposições metodológicas para os jardins de infância seria: Hill Lane/Dewey/Decroly como proposição do Governo Lupion/Pilotto e Montessori do Governo Bento Munhoz da Rocha Neto.

Todavia, considerando a noção *certeuniana* de lugar, para associar o método montessoriano ao governo de Munhoz Rocha não basta termos a presença de Eny Caldeira em algumas ações governamentais, pois não entendemos que o lugar de onde ela fala é o mesmo que o de Erasmo Pilotto. Enquanto Pilotto é, naquele momento, representante direto do Estado como secretário de Educação e Cultura, sendo responsável pelas proposições curriculares educacionais

paranaenses, Eny aparece em ações governamentais – Boletins da SEC, direção do IEP, mas não representa diretamente o Estado, portanto não teria poder para definir e instituir um ou outro método ou proposta curricular para o Paraná.

Ainda que de outro lugar, distinto de Pilotto, há que se considerar que a posição de Eny à frente do Instituto de Educação do Estado¹⁹⁷, a convite do Governo do Paraná¹⁹⁸, conferia força a uma possível adoção do método montessoriano pelo estado. Mesmo assim nossa chave de leitura ainda está incompleta.

De outra parte reiteremos o lugar ocupado por Joana Falce Scalco, designada pela Secretaria de Educação Supervisora da Educação Pré-Primária do Paraná (BOLETIM DA SEC nº 8, 1952, p. 370) e, segundo Céres de Ferrante, tendo sido a primeira diretora da DEPP (DE FERRANTE, 12/07/2011). Ainda que de um lugar decisório também diferente do lugar de Erasmo Pilotto, o fato de Joana ocupar tais funções em relação à organização da Educação Pré-Primária no Paraná nos leva a crer ainda mais na adoção de Montessori como método oficial nos jardins de infância paranaenses.

Mas e o que dizia oficialmente o então governo a respeito da educação pré-primária?

A questão da educação pré-primária no estado não é mencionada nas mensagens de governo de Bento Munhoz da Rocha Neto em seus dois primeiros anos de gestão.

A tônica de seu discurso é o problema com o aumento demográfico vertiginoso a partir do afluxo migratório para o Paraná, refletindo diretamente na (des)organização educacional do estado:

Paralelamente, nossos índices de alfabetização, credenciais expressivas que exibimos envaidecidos às demais unidades da Federação, baixaram consideravelmente. Sob essa pressão, era natural que ocorresse uma desatualização nos nossos processos pedagógicos e na produtividade do nosso magistério. Enfrentamos, pois, problemas qualitativos e quantitativos (PARANÁ, 1952, p. 213).

¹⁹⁷ Entendendo que o Instituto de Educação do Paraná não era uma escola qualquer, mas o *lócus* de formação do magistério paranaense.

¹⁹⁸ Conforme podemos comprovar em seu discurso de posse (CALDEIRA, Boletim da SEC, nº 6, 1952).

Dentre os problemas qualitativos e qualitativos, a Gazeta do Povo denuncia¹⁹⁹, tecendo críticas ao governo, já ao final de sua gestão:

Hoje, nossa reportagem mostra, à opinião pública, a necessidade de se construir novos estabelecimentos de ensino, nos moldes de muitos que existem, em nossa capital e cuja capacidade já não mais atende às localidades onde estão situados. Um desses exemplos é o grupo do Cristo Rei, visitado ontem, por nossa reportagem. Modelar estabelecimento, com muito sacrifício vai vencendo a displicência do governo. Após a sua construção, houve muita luta para a completa instalação, como vem acontecendo com o grupo do Bacacheri. Mas mencionando esse estabelecimento, queremos ressaltar que idênticos ao mesmo deveriam ser construídos em muitos bairros. Neles poderá a criança sentir prazer pelo conforto que proporcionam, pela higiene e organização. Até mesmo as mestras têm maior satisfação em ministrar as suas aulas (GAZETA DO POVO, 22 /11/1955, p.04).

De outra parte, o governador Munhoz da Rocha destacava, logo ao final de seu primeiro ano de gestão, o reajustamento dos quadros do professorado primário, permitindo a nomeação de 642 professores primários, os quais foram distribuídos conforme as necessidades regionais (Idem, ibidem).

Além disso, o governador argumentava a favor de um:

aproveitamento eficiente dos funcionários que fizeram cursos de especialização educacional, quer à custa do Estado quer à custa da União, e que não viram o seu laborioso esforço utilizado em prol do ensino. Como já dispomos de mais de uma dezena de especialistas tanto em Direção, como em Inspeção, Administração, Organização de Serviços, Medidas Educacionais e outros, julgamos propício criar-se o órgão técnico consultivo estruturado pelo Decreto nº 614 e pela Lei nº 170 de 14 de dezembro de 1948 e cuja assistência recolocaria o ensino no Paraná na posição vanguardista que sempre ocupou na Federação (PARANÁ, 1951, p.112).

Bento Munhoz demonstra a importância que atribui aos especialistas em educação tendo em vista a “recolocação” do Paraná entre a vanguarda nacional em termos educacionais. Para estar na “vanguarda” seria necessário, de acordo com essa linha de raciocínio, estar a par das últimas discussões nacionais e internacionais a respeito de currículos e métodos. É nesse quadro que podemos situar a presença de Eny Caldeira à frente do Instituto de Educação. Custeada pelo

¹⁹⁹ Reportagens de anos anteriores perfilavam problemas relativos à falta de escolas e vagas: 10/03/1954 - p.03 - "Um grande problema" - "A falta de grupos escolares, em nossa capital e de professores, em todo o interior paranaense, marca um ciclo de desespero para os pais de família"; 24/03/1954 - p.03: "Dez mil crianças" - crítica à "indiferença governamental" em relação à educação no interior do estado: no norte do Paraná, dez mil crianças "não puderam iniciar ou prosseguir seus estudos por falta de vagas nas escolas ou de professoras nas existentes".

Estado e pela União²⁰⁰ estaria a educadora em plenas condições de disponibilizar seus conhecimentos adquiridos no exterior em prol do ensino paranaense²⁰¹. Desse modo, Bento Munhoz da Rocha Neto reconheceu em Eny as qualidades necessárias para conduzir o IEP.

Mesmo assim, somente a partir do lugar que Eny ocupou não poderíamos justificar a possível adoção de Montessori pelo governo do estado. Com a posição de Joana Falce Scalco talvez pudéssemos melhor fazê-lo. Todavia, a afirmação de Munhoz da Rocha, em 1953, dissipa todas as nossas dúvidas:

A Secretaria de Educação e Cultura, atendendo às necessidades do ensino no Paraná, realçadas pela importância que universalmente vem sendo dada às questões relativas ao pré-primário, resolveu providenciar o equipamento didático dos Jardins de Infância e a criação de um corpo de professoras especializadas.

A tarefa foi entregue à larga experiência da Assistência Técnica dos Jardins de Infância do Estado²⁰² em colaboração com o Instituto de Educação, cujo trabalho pode ser dividido em três itens:

- a) – mobiliário escolar;
- b) – material didático;
- c) – especialização dos professores.

[...]... começou a SEC a fazer o equipamento de todos os jardins de infância do Estado com material Montessoriano, no primeiro período letivo deste ano (PARANÁ, 1953, p. 177).

A mudança de governo consagra, portanto, o método de Montessori nos jardins de infância públicos paranaenses, ainda que a demora na chegada dos materiais tenha dificultado a prática, conforme pudemos inferir a partir da fala das professoras no boletim. A “oficialização” se dá em 1953:

Sem que isto possa representar uma atitude de exclusivismo, porque neste terreno as preferências como os proveitos práticos se distribuem mais ou menos equilibradamente, mas apenas porque há que principiar por um caminho, naturalmente aquele de maior plasticidade, começou a SEC a

²⁰⁰ Segundo uma das versões apresentadas pela própria Eny, conforme pontuamos anteriormente neste trabalho.

²⁰¹ Referindo-se a Eny Caldeira, no dia de sua posse como diretora do Instituto de Educação, Newton Carneiro, então Secretário de Educação e Cultura, afirmou as “magníficas credenciais que apresenta a nova diretora. Referiu-se aos seus recentes cursos no estrangeiro, ressaltou suas brilhantes experiências que aurira nos congressos educacionais a que havia assistido em diversos países da Europa e que todo este cabedal de conhecimentos deveria ser aproveitado pelo Estado, e especialmente no Instituto de Educação que é um laboratório de práticas pedagógicas” (BOLETIM DA SEC, 1952, nº6, p.99).

²⁰² Ainda que não se tenham citado nomes, podemos inferir a partir da pesquisa, que a Assistência Técnica dos Jardins de Infância do Estado era presidida por Joana Falce Scalco, a Supervisora da Educação Pré-Primária do Paraná.

fazer o equipamento de todos os jardins de infância do Estado com material Montessoriano, no primeiro período letivo deste ano. Neste sentido os órgãos técnicos da SEC, a fim de seguir uma orientação correta, encomendaram da Itália modelos originais de equipamento didático do ensino pré-primário e primário montessorianos, que vêm completar as coleções um tanto desfalcadas de que se dispunham (PARANÁ, 1953, p.177-178).

Embora tal opção tenha se apresentado como apenas “um caminho possível”, percebemos que a representação do governo a respeito do Método Montessoriano era de que este oferecia “maior plasticidade”, o que poderia ser entendido como maiores possibilidades de trabalho e benefícios para as escolas. Mas considerando a acepção do termo *plasticidade* - “qualidade do que é plástico, maleabilidade”²⁰³, é curioso tentar entender por que o governo qualificaria o método montessoriano como plástico, flexível se justamente as maiores críticas a ele seriam por considerá-lo exatamente o oposto disso.

Cumpre salientar, ademais, que tal método seria utilizado não somente nos jardins de infância, mas também no curso primário.

De outra parte, o fato das coleções de material Montessori estarem desfalcadas nas escolas, ainda que o método montessoriano figurasse implicitamente desde 1952 nas páginas dos Boletins da SEC como a orientação do Estado para os jardins de infância, nos remete a uma situação semelhante ocorrida em 1929. Embora neste ano o método montessoriano tivesse sido determinado como oficial para o estado do Paraná, esta implantação não podia ser efetivada devido à ausência das obras da autora do método em mãos dos professores do Jardim de Infância da Escola Normal de Ponta Grossa, inviabilizando a medida governamental (SOUZA, 2004, p.195).

Por outro lado, um fato curioso trazido pela professora Céres de Ferrante foi que as professoras não utilizavam o método montessoriano adequadamente, pois deixavam as crianças brincando o tempo todo de construção com o material, o que para elas era mais fácil (DE FERRANTE, 12/07/2011).

Mas será que as professoras possuíam o material completo para utilizarem-no adequadamente? Ou mesmo será que saibam utilizá-lo conforme previa a teoria de Montessori? Ou ainda: será que estavam convencidas de que tal método era

²⁰³ FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro; GUIMARÃES, F. Marques. Dicionário Brasileiro Globo. São Paulo: Ed. Globo, 1996.

realmente o mais adequado para o trabalho nos jardins? Essas e outras questões derivam das fontes indicadas, todavia poderão ser melhor aprofundadas em outros estudos.

De qualquer modo é possível perceber que somente o cotejamento de fontes diversas:

[...] propicia uma riqueza de dados e auxilia no alerta de se ler a prescrição de um método de ensino ou de um programa escolar como uma ação efetivada, cumprida pelos professores e pelas autoridades competentes, destituída de contradições, recusas e improvisos (SOUZA, 2004, p. 195).

Contradições, recusas e improvisos puderam ser percebidos ao longo destes embates pelas prescrições metodológicas dos jardins de infância públicos da década de 1950 e das diversas apropriações e representações por elas suscitadas. De um lado: “Orientar a criança nos movimentos, realizando as atividades de vida prática tão ricas pelo conteúdo que encerram, eis o grande programa para uma professora de Jardim de Infância” (CALDEIRA, Boletim da SEC, nº 8, 1952, p. 371). De outro: “O programa de Hill Lane tem uma indicação do ambiente que se deve procurar criar na escola”. “O plano sugere experiências no campo da vida social, no campo das ciências naturais, no campo das artes da linguagem, no campo da estética, no campo das artes plásticas...” (PILOTTO, 1952, p. 72).

A preocupação com os métodos e programas da década de 1950, além de “revelar” um Estado que busca uma racionalização e um controle de suas ações, aponta para a consolidação de um jardim de infância próximo do primário por conta do modo como passava cada vez mais a se estruturar. Tendo em vista o valor atribuído aos métodos e programas a um jardim de infância na prática ainda tão rudimentar e incipiente²⁰⁴, qual seria o sentido de tantas prescrições? De que forma essas prescrições permitem produzir novas representações em relação a esta etapa?

Independente da diversidade, dissonância ou coexistência de orientações, tanto o Programa de Experiências de Pilotto quanto a prescrição do Método Montessoriano - advindas do Estado, ainda que de diferentes governos - revelam a

²⁰⁴ Termos utilizados pelo presidente do Brasil em Mensagem de Governo de 1947 (MENSAGEM, 1950, p.74).

intenção de possibilitar formas de escolarização nos jardins de infância e grupos escolares no início da década de 1950.

Para tanto pudemos assistir a diferentes atores pleiteando *script*, papel, figurino, cenário e lugar destacado no tablado educacional.

3. COTEJANDO O PROGRAMA DE EXPERIÊNCIAS DE 1950 COM O REGIMENTO E PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES PARA OS JARDINS DE INFÂNCIA DE 1963

3.1. NOVO CENÁRIO, NOVOS ATORES

Passados 13 anos, o Programa de Experiências para os Jardins de Infância de 1950 volta à cena em 1963 ao compor uma das referências bibliográficas do novo documento expedido pela Secretaria de Educação e Cultura do Paraná: Ensino Pré-Primário: Regimento dos Jardins de Infância e Planejamento de Atividades²⁰⁵.

Estamos sob o governo estadual de Ney Braga (1961-1965 e 1979-1982), que assumiu após a segunda gestão de Moysés Lupion (1956-1961). Ney Braga fora herdeiro político de Bento Munhoz da Rocha Neto; este o ajudou a vencer as eleições para a prefeitura de Curitiba em 1954. À frente da Secretaria de Educação em 1963, temos Jucundino da Silva Furtado²⁰⁶.

Ao iniciar sua primeira gestão como governador do Paraná, Ney Braga transforma-se em uma das principais lideranças das elites políticas paranaenses, tornando-se, em nível regional, o político mais influente das forças conservadoras do estado (KUNHAVALIK, 2004, p. 231- 406).

Conforme já mencionado, a conjuntura nacional das décadas de 1950 e 1960 é marcada pelo “desenvolvimentismo”. Afirmamos que no Paraná o discurso governamental acerca da vocação agrícola permanece forte até a década de 1960 (MAGALHÃES, 2001, p. 74), o que permite identificar uma apropriação particular do estado em relação ao discurso da industrialização e do desenvolvimentismo juscelinistas.

A partir da década de 1960, trocando o discurso da vocação agrícola do Paraná pelo da sua industrialização, Ney Braga alia-se à política iniciada por Kubistchek, enxergando no Estado o indutor dessa mudança. Para isso, crê ser

²⁰⁵ Concomitantemente a este documento, a Secretaria de Educação e Cultura também institui novos programas de ensino para os grupos e casas escolares (PARANÁ, 1963c, Portaria nº 109/63).

²⁰⁶ Engenheiro e professor da Universidade Federal do Paraná, sendo vinculado ao PDC (Partido Democrata Cristão), mesmo partido de Ney Braga, inicialmente ocupou a Secretaria do Governo (KUNHAVALIK, 2004, p. 281).

necessário racionalizar a máquina administrativa e dotá-la de mecanismos que atendam às novas exigências²⁰⁷.

Como forma de corresponder às “necessidades quantitativas e qualitativas do nosso desenvolvimento” (PARANÁ, 1962, p.52), o planejamento educacional é anunciado por Ney Braga como indispensável, sendo a ausência deste planejamento nas gestões anteriores, uma das causas dos problemas que assolavam o estado no setor educacional.

Considerando que a educação deve estar totalmente integrada aos objetivos globais do desenvolvimento estadual e nacional, desejamos, nesta oportunidade [...] enunciar os princípios e linhas gerais que estão norteando a elaboração do projeto de Lei Estadual de Diretrizes e Bases da Educação, do Plano Estadual de Educação e de planos de emergência (PARANÁ, 1962, p.51).

Assim, segundo o governo, dentro deste planejamento se propunha o estabelecimento da Lei Estadual e do Plano Estadual de Educação, como estruturas capazes de atender à recém-promulgada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, de 1961.

Esta Lei Nacional previu a organização, pelos estados brasileiros, dos seus sistemas de ensino (art. 11). Além disso, facultou aos sistemas a extensão do ensino primário até seis anos, sob a justificativa da ampliação, nos últimos dois anos, dos conhecimentos do aluno e da sua iniciação em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade (BRASIL, 1961, art.26, parágrafo único).

Ao adequar o ensino primário do estado às novas possibilidades abertas pela LDBEN²⁰⁸, como a extensão do ensino primário, o governo afirma:

A educação primária complementar, que se deverá fazer nas duas novas e últimas séries do curso primário, dará aos alunos além da alfabetização e instrução primária, a formação necessária para o exercício de determinadas profissões de nível elementar. Com isto se eliminará também o “hiato nocivo”, pois a criança terminará o seu curso primário não mais com 11 anos ou 12 anos de idade mas com os 14 anos, idade mínima exigida pela Constituição Federal para o exercício de atividade remunerada (PARANÁ, 1962, p. 56).

²⁰⁷ “É dentro deste ‘espírito’ que são criados órgãos públicos como a Companhia de Desenvolvimento Econômico do Paraná” (CODEPAR) (MAGALHÃES, 2001, p.74).

²⁰⁸ A nova estrutura do ensino primário do Paraná aumentaria sua duração a partir do ano letivo de 1963 de 4 para 6 séries anuais nos grupos escolares, de 4 para 5 séries nas casas escolares e de 3 para 4 séries nas escolas isoladas (PARANÁ, 1963c, Decreto nº 10.290, 13/12/1962).

Ney Braga também justifica a ampliação do primário como parte de acordos estabelecidos entre Brasil e Estados Unidos:

Essa ampliação da duração do ensino primário para seis anos, permitida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é também um compromisso assumido pelo nosso País em reunião realizada em Punta del Este pelo Conselho Interamericano Econômico e Social dos Estados Americanos julgada ainda indispensável para o atendimento das necessidades educacionais mínimas das áreas urbanas em industrialização (PARANÁ, 1962, p. 56).

De que compromisso assumido pelo Brasil estaria falando o governador?

Em agosto de 1961, em uma sessão extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social da Organização dos Estados Americanos (CIES-OEA) realizada em Punta del Este, Uruguai, foram enunciados, na Carta de Punta del Este, os princípios fundamentais da “Aliança para o Progresso”, um programa norte-americano de ajuda externa direcionado para a América Latina, idealizado nos primórdios da administração Kennedy e implantado nos anos subsequentes. Para dar substância e efetividade ao acordo, foi criada em novembro de 1961, a agência chamada United States Agency for International Development – USAID, vinculada ao Departamento de Estado, a qual veio dirigir toda a ajuda externa americana (RIBEIRO, 2006, p. 18).

A novidade do programa foi, em parte, o fato de esperar que o desenvolvimento econômico e as reformas sociais, nunca antes propostas pelo governo americano na América Latina, criassem uma estabilidade política, uma legitimidade dos regimes democráticos da região, detendo o presumido avanço comunista (Idem, ibidem).

Em consonância com o ideário desenvolvimentista, o governo do Paraná crê que a ampliação do período de escolaridade do primário seria “capaz de acelerar pela educação o desenvolvimento social do seu povo e de melhor prepará-lo para o advento do desenvolvimento econômico que se está promovendo no Estado” (PARANÁ, 1963b, p.5). Assim se poderia “atualizar” o Paraná em relação às regiões mais desenvolvidas do Brasil e fora dele.

Esta ampliação do Ensino Primário de 4 para 6 anos incidiria na Educação Pré-Primária através da transformação do “curso pré-primário” na primeira série do primário.

Mas o que seria o curso pré-primário para o governo de 1963?

A portaria Nº 56/63 que aprovou o Regimento dos Jardins de Infância do estado não deixa explícito, mas o que podemos depreender é que o curso pré-primário, que funcionava de forma anexa às escolas primárias estaduais, era direcionado às crianças de 6 anos completos. Seria, portanto, a última etapa antes do primário ou o “3º período de jardim de infância”²⁰⁹, uma vez que o 1º período era formado por crianças de 4 anos feitos até o final do ano letivo anterior e o 2º período de jardim de infância, por crianças de 5 anos de idade (PARANÁ, 1963a, p. 11).

Segundo a Diretora da DEPP, professora Céres de Ferrante, o curso pré-primário correspondia a uma preparação para a posterior alfabetização a ser realizada no primário (DE FERRANTE, 12/07/2011).

Essa ideia de que o “curso pré-primário” estaria voltado para uma certa preparação para o primário nos é revelada através da realização, em 1955, de Testes ABC²¹⁰ em classes pré-primárias. Em geral, os Testes ABC eram aplicados nas turmas de alfabetização para “organização de classes homogêneas, de 1ª série, do ponto de vista da maturidade para a leitura e escrita” (IEP, Relatório de 1955).

Mas em 1955, o Serviço de Orientação Infantil do Instituto de Educação do Paraná²¹¹ informa, a respeito do pré-primário que:

1-procedeu-se à aplicação do teste ABC nas classes de pré-primário, visando fornecer às regentes de classe um melhor conhecimento dos alunos no que se referia à maturidade dos mesmos e em consequência uma melhor orientação do planejamento das atividades a serem desenvolvidas durante o ano letivo (IEP, Relatório de 1955).

²⁰⁹ O texto desta portaria não faz uso do termo 3º período de jardim de infância, mas este é um termo utilizado no período, conforme podemos averiguar em Heloísa Marinho (1960, p.153). Além disso, sua existência foi localizada nos livros-ponto da Escola de Aplicação do Instituto de Educação do Paraná a partir de 1954, mostrando que além do 1º e 2º anos do Curso Infantil, havia o 3º ano (IEP, Livros-ponto, 1950-1960).

²¹⁰ Os Testes ABC foram criados por Manuel Bergström Lourenço Filho para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. Magnani (1997) argumenta que os testes ABC foram fundadores de uma tradição – a “alfabetização sob medida”. Para uma maior discussão sobre o termo ver: MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. Testes ABC e a fundação de uma tradição: alfabetização sob medida. In: MONARCHA, Carlos (org.). **Lourenço Filho, outros aspectos, mesma obra**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

²¹¹ Segundo Mensagem de Governo de 1953: “O Serviço de Orientação Infantil, que funciona anexo à Escola de Aplicação, Serviço este fundado em 1950 [...] vem gradativamente realizando pesquisas no Ensino Primário através de análises psicológicas do escolar, distribuição de alunos em classes homogêneas, psicogramas de classe, aplicação de novos métodos, orientação de casos de crianças-problemas, cuidando ainda da recreação infantil...” (PARANÁ, 1953, p.184).

A preocupação em organizar as turmas pré-primárias pelo critério de maturidade para o aprendizado da leitura e da escrita indicia que havia, no mínimo, uma preocupação do Estado com a preparação das crianças para sua alfabetização no ensino primário desde a década de 1950. No mínimo, pois em última instância poderíamos imaginar que se os Testes ABC eram utilizados para verificação do nível de maturidade da criança para o aprendizado da leitura e escrita, as crianças paranaenses já poderiam estar sendo alfabetizadas no pré-primário.

Retomaremos essa discussão posteriormente.

Com 7 anos completos, a criança deveria cursar o 1º ano primário. Com esta ampliação do tempo do primário de quatro para seis anos, as crianças seriam admitidas no 1º ano com 6 anos, idade em que antes da portaria, estariam cursando o referido “curso pré-primário”.

Referentemente à idade, deixando de existir na educação pré-primária o atual curso pré-primário e permitindo-se o ingresso na 1ª série do curso primário àqueles que tenham completado 6 anos até o fim do ano letivo anterior, a transformação deste curso e das 4 séries nas 5 novas séries do primário se fará sem que se ultrapassem os limites mínimos de idade para ingresso no ensino médio (PARANÁ, 1963a, p. 8).

A interpretação do governo do Paraná da LDBEN 4.024/61 foi de que uma vez que se previu que a educação pré-primária seria ministrada em escolas maternas e jardins de infância²¹², não mais se sustentaria a existência do curso pré-primário:

Considerando que a referida Lei Federal prevê a educação pré-primária ministrada exclusivamente em escolas maternas ou jardins-de-infância (art. 23), não prevendo mais a existência do atual curso pré-primário, que tem funcionado em escolas primárias estaduais (PARANÁ, 1963a, p. 5).

Além de decretar o fim dos cursos pré-primários, o governo institui regras específicas para a manutenção dos jardins de infância anexos aos grupos escolares em 1963. A grande justificativa para tais ações é o *déficit* de salas de aulas:

Os dispositivos do Decreto relativos ao ensino pré-primário, especialmente de jardins de infância, são necessários principalmente em face do atual *déficit* de salas de aula nos estabelecimentos estaduais de ensino primário. Nesta fase, em que há insuficiência de salas em relação à população em idade escolar, deve haver preferência absoluta para as matrículas no curso

²¹² “A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância” (BRASIL, 1961, Art. 23, Cap.I).

primário, especialmente de crianças que já completaram 7 anos de idade (PARANÁ, 1963a, p. 9).

Nesse sentido, ainda que crianças de 6 anos pudessem frequentar o primário a partir da nova regulamentação, a prioridade seria para as crianças com sete anos completos, o que nos leva a questionar o que seria feito com as crianças de seis anos que não conseguissem vagas, uma vez que segundo o Artigo 4º da Portaria nº56/63:

Art. 4º - Os grupos escolares estaduais que possuíam, em funcionamento em 1962, jardins de infância, poderão mantê-los em 1963, exclusivamente para crianças de cinco anos completos e utilizando apenas uma sala de aula (PARANÁ, 1963a, p. 11).

De outra parte, a “preferência absoluta” pelas classes primárias buscava atender à obrigatoriedade desta etapa de ensino.

Vale lembrar que a gratuidade da instrução primária foi prevista na Constituição Imperial de 1824, inicialmente sem alusão ao princípio da obrigatoriedade ou da educação como direito.

O Regulamento de 17 de fevereiro de 1854, no Município Neutro, acrescentou a definição de obrigatoriedade, entendida como obrigação e frequência à escola primária, com previsão de penalidades aos pais que não matriculassem seus filhos. Ao final do império, a obrigatoriedade escolar foi objeto de muitos debates, mas não o suficiente para consagrá-la. Na Constituição de 1891, tanto obrigatoriedade quanto gratuidade ficaram ausentes. Abria-se espaço para as unidades federativas legislarem sobre o assunto. Assim, o ensino primário é assumido nas Constituições Estaduais como tarefa pública não obrigatória, exceto em São Paulo, Santa Catarina, Mato Grosso e Minas Gerais (HORTA, 1998).

Desta forma, a obrigatoriedade escolar, tanto no que se refere à obrigatoriedade dos pais, já inscrita na legislação estadual, quanto no que se refere à obrigatoriedade do Poder Público, ainda presente de forma muito débil nos debates, não encontrou lugar na legislação federal, antes de 1930 (Idem, ibidem, p. 16).

É a partir da Constituição de 1934, portanto, que o direito à educação, com o corolário da gratuidade e da obrigatoriedade, toma sua forma legal: ensino primário gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos. Todavia, havia uma ambiguidade nesta formulação, pois a obrigatoriedade poderia recair tanto ao

Estado, a quem competia fornecer os meios, como ao cidadão, a quem competia reclamar os meios (ROCHA²¹³, 1996, p.216 *apud* HORTA, 1998, p. 18-19).

Assim, não há a incorporação do direito à educação como direito público subjetivo, o que tornaria o Estado passível de responsabilização judicial em caso do não cumprimento do princípio da obrigatoriedade. Não houve antes da Emenda Constitucional de 1969 a afirmação explícita da educação como dever do Estado em um texto constitucional, tampouco incorporou-se antes da Constituição de 1988, o direito à educação como direito público subjetivo (HORTA, 1998).

Dessa forma não pretendemos justificar a secundarização da educação infantil²¹⁴, mas é necessário lembrar que legalmente a obrigatoriedade põe formalmente e explicitamente a prioridade para a etapa obrigatória.

Segundo dados do IBGE, a população na faixa etária de 4 a 6 anos no Paraná em 1950 era de 192.808 crianças, e segundo dados das mensagens de governo o número de alunos matriculados nos jardins de infância do estado era de apenas 3.621 crianças.

Ano	Crianças por idade			Total de crianças	Número de Matrículas	Cobertura do ensino
	4	5	6			
1950	67.073	63.466	62.269	192.808	3.621	1,88%
1960	149.033	142.789	137.549	429.371	7.727 ²¹⁵	1,80%
Diferença				236.563	4.106	
				123%	113%	

TABELA 1 - ACESSO AOS JARDINS DE INFÂNCIA

FONTE: IBGE e Mensagem de Governo de 1960 (dados de matrículas referentes a 1959).

Comparando os números, percebemos que o alcance dos jardins de infância ainda era muito pequeno, com apenas 1,88% da população infantil sendo atendida²¹⁶.

²¹³ ROCHA, M.B.M. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, O. (org.). A educação nas constituintes brasileiras 1933-1988. Campinas: Autores Associados, 1996, p. 119-39.

²¹⁴ Ainda que firmemos este lugar secundário outorgado à educação da infância pequena como uma opção política brasileira. Segundo Fúlvia Rosenberg (2010, p. 174), haveria um descaso histórico das políticas públicas para com a criança pequena quando suas necessidades e seus direitos são trazidos para o espaço público.

²¹⁵ Por falta de fontes que indicassem o número de matrículas no ano de 1960, adotamos os dados de 1959.

Em 1959, o número de alunos matriculados na educação infantil cresceu 113%, chegando a 7.727 alunos frente aos 3.621 de 1950, porém nesse período houve também um crescimento populacional muito grande, com o número de crianças na faixa etária analisada aumentando 123% e chegando a 429.371. Mais uma vez, comparando os dados, verificamos que apenas 1,80% da população infantil tinha acesso aos jardins de infância.

A conclusão é que embora o número de matrículas na educação infantil tenha crescido consideravelmente entre 1950 e 1960, esse crescimento não foi suficiente para absorver a expansão populacional do período.

No ensino primário o número de matrículas cresceu 218%, saindo de 134.816 alunos matriculados em 1950 para 428.689 em 1959 enquanto, segundo dados do IBGE, a população na faixa etária de 7 a 11 anos variou de 276.692 em 1950 para 594.340 crianças em 1960, o que representa crescimento de 115%.

Ano	Crianças por idade					Total de Crianças	Número de Matrículas	Cobertura do ensino
	7	8	9	10	11			
1950	61.286	56.741	51.693	57.206	49.766	276.692	134.816	48,7%
1960	134.461	128.214	109.040	124.170	98.455	594.340	428.689 ²¹⁷	72,1%
Diferença						317.648	293.873	
						115%	218%	

TABELA 2 - ACESSO AO ENSINO PRIMÁRIO.

FONTE: IBGE e Mensagem de Governo de 1960 (dados de matrícula de 1959).

Verificamos através destes dados que o crescimento do ensino primário foi significativo na década de 1950, com o número de alunos mais do que triplicando e crescendo acima da expansão populacional do mesmo período. Com isso a cobertura do ensino primário foi de menos de 50% em 1950 a mais de 70% em 1960.

Ao compararmos o crescimento do número de matrículas nos jardins de infância em uma década com os da educação primária no mesmo período, verificamos o grande abismo que separa as duas etapas de educação. De 1950 a

²¹⁶ Vale ressaltar que tratamos do atendimento desta população em estabelecimentos públicos de jardins de infância, pois algumas crianças nesta faixa etária poderiam ser atendidas em creches, escolas maternas etc.

²¹⁷ Mais uma vez usamos os dados de 1959 devido à falta de dados referentes a 1960.

1959, foram apenas 4.106 matrículas adicionais nos jardins de infância frente às 293.873 novas matrículas do ensino primário.

O crescimento de matrículas dos jardins de infância pode parecer insignificante quando comparado ao do primário, mas devemos considerar o cenário da época. O governo do estado enfrentava o imenso desafio de levar a educação básica e a consequente alfabetização em uma época de explosão populacional como a que o estado enfrentava na década de 50.

Logo, a compreensão do governo, em 1963, era de que uma sala de aula utilizada para o jardim de infância estaria retirando da escola uma classe primária:

Art. 3º- Os grupos escolares, em 1963, darão preferência absoluta às classes do curso primário, não podendo colocar em funcionamento classes de jardim de infância ou escolas maternais sem prévia e expressa autorização do Secretário de Educação e Cultura.

Art. 4º - Os grupos escolares estaduais que possuíam, em funcionamento em 1962, jardins de infância, poderão mantê-los em 1963, exclusivamente para crianças de cinco anos completos e utilizando apenas uma sala de aula.

§ 1º - As classes de jardim de infância constituídas de alunos de 5 anos de idade denominar-se-ão “2º período de jardim de infância”.

§ 2º - As escolas de aplicação, as de experimentação pedagógica e grupos escolares estaduais que disponham de instalações e equipamentos apropriados, a juízo do secretário de Educação e Cultura, poderão formar classes de “1º período de jardim de infância”, com crianças que tenham completado 4 anos de idade até o fim do ano letivo anterior (PARANÁ, 1963a, p. 11).

Embora considerando o cenário instaurado no período, o ato instituído pelo governo de se “restringir momentaneamente a expansão do ensino pré-primário nos estabelecimentos estaduais” (PARANÁ, 1963a, p. 3) deve ser entendido como uma opção político-pedagógica governamental.

Ante este ato, verificamos que ainda permanece a possibilidade, embora mais restrita, de os grupos escolares manterem uma classe de segundo período de jardim de infância, e até mesmo de 1º período, mediante autorização do Secretário de Educação.

É importante observar que, ao mesmo tempo em que se restringem as possibilidades para o ingresso no pré-primário, se instituem dois documentos para esta etapa – o Regimento e o Planejamento de Atividades - visando seu ordenamento²¹⁸:

²¹⁸ Acompanhando o Regimento, institui-se o “respectivo programa de ensino ou planejamento de atividades” (PARANÁ, 1963b, p. 52-53). Este ora se apresenta como sugestão aos professores

Como inovação principal, a Portaria aprova e institui o “Regimento Interno dos Jardins de Infância”, a ser observado pelos estabelecimentos estaduais de ensino. Com esse Regimento e instruções complementares a serem baixadas pela Divisão de Ensino Pré-Primário do Departamento de Educação da SEC, de orientação técnica quanto ao desenvolvimento dos planejamentos, teremos relativamente bem estruturado o ensino pré-primário estadual (PARANÁ, 1963a, p.3).

Se por um lado tal “inovação” nos leva a questionar o sentido de tantas prescrições detalhadas justamente em um momento em que se restringia a expansão da etapa pré-primária, por outro lado o detalhamento da prescrição revela a importância atribuída a esta etapa, que ganha destaque a partir de documentos que a ordenam. Também é possível ler de outro modo, assumindo que a existência e funcionamento dos jardins de infância forcem pelo seu ordenamento independente da política de não expansão.

Nesse sentido, algumas perguntas se impõem como hipóteses de trabalho: as prescrições para os jardins se coadunam com a perspectiva do período de outros ordenamentos para o ensino, em decorrência da própria legislação nacional de educação? Ou se devem mais a uma escolha específica paranaense? Essas questões, ainda que não possam ser respondidas de forma conclusiva, serão trazidas à tona nas discussões travadas neste capítulo e nas conclusões do texto.

Sob o intento, portanto, de compreender a configuração da proposta de jardim de infância no Paraná entre 1950 e 1963, analisaremos o Regimento e o Planejamento de Atividades de 1963 em relação à sua orientação, princípios, propostas, métodos cotejando-o com o Programa de 1950.

A perspectiva comparativa que o trabalho assume a partir daqui revela-se fértil²¹⁹ na medida em que permite, por meio do contraste, vislumbrar permanências, substituições, reiterações no modo como se pensava a educação da criança pequena no Paraná, localizando o seu lugar em dois períodos diferentes, mas que

estaduais, podendo ser desenvolvido de acordo com as possibilidades de cada estabelecimento, ora como parte das diretrizes governamentais (PARANÁ, 1963a, p.3-4). É possível perceber que quando se trata das possibilidades de cada estabelecimento o Planejamento de Atividades é “sugerido” e não “instituído” uma vez que certamente tais possibilidades variavam muito conforme a estrutura física, o material, a formação dos professores...

²¹⁹ Guardadas as devidas proporções e diferenças, a fertilidade do trabalho comparativo pode ser observada nas pesquisas de Diana Vidal a respeito das práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França do século XIX) e de Denice Bárbara Catani com seus estudos comparados entre Brasil-Portugal-Espanha-França (1970-2008) no tocante às apropriações teóricas na produção histórica-educacional entre esses países.

se unem pelo fio “invisível” da apropriação de documentos e das representações em circulação.

Assim trazemos à tona da discussão alguns questionamentos: Será possível captar permanências e descontinuidades no tipo de orientação metodológica, nos diferentes olhares em relação à educação pré-primária e à formação dos docentes para nela atuarem nos documentos de 1950 e 1963? Afinal: qual é o lugar do jardim de infância nas proposições governamentais que identificamos nas décadas de 1950 e início de 1960 no Paraná? E na relação com o ensino primário, como se estabeleceu o espaço físico e simbólico do jardim de infância?

Além do Programa de Experiências de 1950, programas ou publicações de outros estados brasileiros compõem as referências do documento de 1963, quais sejam: Programa de Jardim de Infância da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (1957) e a obra Vida e Educação no Jardim de Infância, 1960, que fora lançada em 1952 como um Programa de Atividades do Departamento de Educação Primária da Secretaria Geral da Educação e Cultura do Distrito Federal²²⁰, cuja fundamentação era froebeliana e deweyana (LEITE FILHO, 2008). Somente na terceira edição, em 1966, passamos a conhecer sua autora - Heloísa Marinho, que foi assumindo a autoria do livro aos poucos²²¹ (Idem, ibidem). Somam-se a estas referências as publicações da Secretaria do Rio Grande do Sul, através da sua Revista do Ensino.

Outro programa citado no documento de 1963, intitulado Tentativa de programa para crianças de 5 e 6 anos, de Nazira Abi-Sáber Feres²²², nos remete a um importante acordo de cooperação técnica internacional entre o Brasil e os Estados Unidos que vigorou entre 1956 e 1963 no Brasil: o PABAE, Programa de

²²⁰ Que pertencia ao estado da Guanabara, atual Rio de Janeiro.

²²¹ Para saber mais ver: LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves. **Educadora de educadoras: trajetória e ideias de Heloísa Marinho. Uma História no Jardim de Infância do Rio de Janeiro**. 162 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 1997.

²²² Fez curso de Educação Elementar na Universidade de Indiana (EUA), foi Conselheira Estadual de Educação de Minas Gerais, membro da OMEP- Organização Mundial para Educação Pré-escolar, técnica de Didática de Educação Pré-primária do PABAE, orientadora geral das classes pré-primárias do Estado de Minas Gerais e publicou vários livros: O que é Jardim da Infância (1962); A criança de 4 anos: programa de atividade para crianças de quatro anos (1965), dentre outros (LEITE FILHO, p. 188).

Assistência Brasileiro-Americana de Ensino Elementar, estabelecido em Belo Horizonte, mas de abrangência nacional²²³.

Além destas, todas as demais referências tratam-se de livros que abordam os jardins de infância, práticas pedagógicas, psicologia e arte; quais sejam: *El desarrollo psicológico del niño*, de Bühler (1942); *Práticas escolares*, de Antônio D'ávila (1958); *Jardim de Infância*, de Jeane Evrard Fiquemont (1958); *Psicologia Social da Educação*, de C. Fleming (1955); *El niño y su arte*, de Viktor Lowenfeld (s/d); *Brincando de Roda e O Mundo da criança*, de Íris Novaes Costa, 1962; e *A Criança, o lar e a escola*, de Pierre Weill (1960).

Dentre as obras acima citadas, destacamos a presença do “Manual práctico del Método Montessori” compondo a bibliografia utilizada no Planejamento de 1963, o que nos permite imaginar o alcance deste método ao longo da década de 1950 e 1960, no Paraná²²⁴.

É importante percebermos quão rico é identificar na pesquisa tais referências. Cremos ser possível, em outras frentes de trabalho, investigar a inclusão e circulação²²⁵ destas referências no documento paranaense. Como por exemplo, sugerimos que o livro *Vida e Educação no Jardim de Infância* de 1960 foi uma importante referência para o Planejamento de Atividades de 1963, pois observamos diversas similitudes entre eles. Estudos posteriores tornariam possível pontuar o modo como se deu essa apropriação.

O Regimento e o Planejamento de Atividades é assinado pelo Diretor do Departamento de Educação, Camil Gemael e pela diretora da Divisão de Ensino Pré-Primário (DEPP), Céres de Ferrante. Destacamos particularmente a figura de

²²³ O PABAEI trata-se, fundamentalmente, de um programa que previa assistência técnica ao ensino primário. Duas frentes de atuação orientavam tal assistência: o treinamento de professores de escolas normais e a produção de materiais didáticos para apoio ao ensino em escolas primárias e normais de todo o Brasil. Como estratégia, seria montado um centro-piloto em Belo Horizonte. O INEP participou de forma efetiva na condução e execução de todo o processo de implantação do programa, contando com o apoio de Anísio Teixeira ao PABAEI. O governo federal, por intermédio do INEP, custeou os salários dos técnicos brasileiros, passagens de ida e volta dos professores brasileiros para os EUA e bolsas de estudo para professores que frequentaram os cursos do Programa (PAIVA; PAIXÃO, 2002).

²²⁴ Lembrando que, segundo Gizele de Souza (2004, p.195), o método montessoriano foi prescrito para os jardins de infância paranaenses em 1929.

²²⁵ Entendendo-a como “práticas partilhadas que atravessam horizontes sociais” (CHARTIER, 2002, p. 134).

Céres de Ferrante: filha de Salvador de Ferrante²²⁶ e irmã de renomados jornalistas paranaenses²²⁷, escritora, poetisa, professora de ensino primário e jardim de infância no final da década de 1940 e 1950, tendo exercido, na década de 1950, a função de diretora da DEPP. Evidenciamos que Céres foi uma das principais proponentes do Planejamento de Atividades, de 1963.

Conforme apontado várias vezes no documento, a DEPP iria expedir orientações complementares para os professores e dar orientações aos jardins de infância estaduais. Mas o que seria a DEPP?

3.2.DIVISÃO DE ENSINO PRÉ-PRIMÁRIO: ORIENTAÇÕES TÉCNICAS PARA O REGIMENTO E PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES

A Divisão de Ensino Pré-Primário, DEPP, foi “criada em caráter interno, por Portaria nº 270, de 5-2-54, e instalada na Secretaria de Educação e Cultura” (PARANÁ, 1955, p.115-116) durante a gestão de Bento Munhoz da Rocha Neto.

Sua principal função era promover a necessária orientação educacional aos professores e prestar indispensável assistência aos jardins de infância do estado (Idem, ibidem).

Céres de Ferrante relata que a primeira diretora da DEPP foi a professora Joana Falce Scalco. Após a saída de Joana, Raquel Bockman teria assumido a direção da Divisão, que naquela época segundo Céres, ainda era inexpressivo (DE FERRANTE, 12/07/2011).

Em 1955, a professora Céres assume uma turma de jardim de infância no Grupo Escolar Xavier da Silva e, um tempo depois, auto intitula-se, segundo a mesma, “orientadora das jardineiras” (Idem, ibidem). Finalmente, assume o cargo de diretora da DEPP²²⁸, da qual passaram a fazer parte a professora Adelina Maria Santi²²⁹, Arnaldo José Malucelli e sua esposa Maria Luíza Malucelli²³⁰.

²²⁶ Renomado ator e diretor paranaense, fundou a Sociedade Teatral Renascença (STR), considerada a pioneira do teatro amador no Paraná.

²²⁷ Como Mbá de Ferrante.

²²⁸ Céres não sabia precisar exatamente quando, mas ainda na década de 1950 (DE FERRANTE, 12/07 e 29/07 de 2011).

²²⁹ Que, segundo Céres, possuía o Curso de Especialização em Pré-Primário pelo Colégio Bennett no Rio de Janeiro (ligado à Heloísa Marinho).

Durante vários anos a DEPP funcionou em uma das salas do Jardim de Infância do Grupo Escolar Xavier da Silva, em Curitiba, para somente no início da década de 1960 transferir-se para a Secretaria de Educação e Cultura (DE FERRANTE, 12/07/2011). Ainda segundo Céres, o fato da DEPP funcionar dentro do jardim de infância não era bom. Relata que uma vez as professoras do jardim de infância onde funcionava a Divisão fizeram um complô contra ela. “Elas não queriam mudar, pois estava tão bom assim. As outras escolas também” (Idem, ibidem).

Juntamente com a Divisão de Ensino Pré-Primário foram postos em funcionamento em 1954 outros serviços ou divisões na Secretaria de Educação: Ensino Médio e Superior, Ensino Normal, Consultoria Jurídica, Engenharia Escolar, Assessoria Técnica de Ensino, Expansão Cultural e Divulgação (PARANÁ, 1955, p.111)²³¹.

Alguns exemplos das atribuições da DEPP se fazem notar na Mensagem do Governo em 1955:

Executando o seu plano de trabalho, procedeu, de início, ao arrolamento dos Jardins de Infância e de jardineiras. Assistiu estagiários procedentes do interior do Estado. Elaborou ante-projeto de organização dos seus serviços e quadro pessoal. Organizou um Plano Bienal de atividades. Deu início à organização de um “Mostruário Didático”. Manteve intercâmbio de publicações sobre o ensino infantil com várias unidades da Federação. Procedeu preparativos para a realização, em 1955, nesta Capital, de um Curso Intensivo de Jardineiras. Coletou informes sobre instalação, mobiliário e material didático dos cursos infantis, para estudos de sua atualização pedagógica. Elaborou os modelos do mobiliário do Jardim do Grupo Escolar “Hermínia Lupion”, organizando, com o auxílio da Divisão de Engenharia Escolar, da Secretaria de Educação uma planta para a futura instalação do Jardim de Infância daquele educandário além de oferecer ali sugestões para a contagem, no próprio local, de um parque infantil com material improvisado (PARANÁ, 1955, p.116).

²³⁰ A entrevistada relata que conheceu o casal de professores em uma das visitas que fez ao Grupo Escolar Dezenove de Dezembro e resolveu convidá-los para integrar a DEPP. À época, Arnaldo lecionava Desenho e Maria Luíza era professora primária. Dentro da Divisão eles ajudavam Céres na parte de execução dos projetos, como no caso da produção do livro Preparando os Sabidões (1966). Além de assinar a confecção gráfica da obra, Arnaldo também atuava na DEPP junto às professoras, orientando-as quanto à confecção dos jogos de prontidão (DE FERRANTE, 28/07/2011).

²³¹ Segundo Ney Braga, era inexplicável a inexistência de um órgão para superintender e coordenar o ensino primário estadual (PARANÁ, 1963b, p.55), o que se tornaria a Divisão de Ensino Primário aprovada com a nova estrutura organizacional da Secretaria em 1963 (Idem, ibidem, p. 54-55). A professora Céres de Ferrante confirma esse fato ao relatar que não havia uma divisão do primário, ainda que existisse uma para o pré-primário. O Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE) era quem tratava da parte técnica relativa ao primário.

Ao que é possível perceber, as atividades da Divisão de Ensino Pré-Primário foram diversas em seus primeiros anos de existência. Evidenciamos a preocupação em dialogar com as experiências de outros estados com vistas a ampliar a “sua atualização pedagógica”, não somente do ponto de vista teórico-metodológico como também de ordem material: espaço físico, mobiliário, materiais.

Ainda na Mensagem de 1955, identificamos o improviso de materiais e instalações para a educação da infância pequena através das sugestões que a DEPP afirma ter oferecido à Divisão de Engenharia para a construção do parque do Jardim do Grupo Escolar “Hermínia Lupion”.

A estrutura da DEPP, em 1955, compreendia os setores de: Psicologia, Pedagogia, de atividades expressivas e criativas, de assistência à vida familiar. Com o Plano de Reestruturação da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná (PLADEP), temos em 1959 a seguinte organização da Divisão:

8.4- Divisão de ensino pré-primário

Incumbida de orientar o ensino infantil, terá atribuições semelhantes as da divisão de ensino primário, compreendendo:

8.5.1- Serviço psico-pedagógico

Encarregado de promover a atualização de métodos e técnicas psico-pedagógicas, através de orientação nesse sentido; analisar estatisticamente e criticar o trabalho realizado nas unidades de educação maternal, jardins de infância, crechas [sic] e classes pré-primárias.

8.5.2- Serviço de atividades infantis

Destinado a planejar e orientar as atividades recreativas, artísticas, creativas e expressivas no ensino infantil (PLADEP, 1959).

Observamos que assistência à vida familiar não consta na estrutura da DEPP em 1959, ainda que se tenham mantido os demais setores apontados em 1955. Os setores de Pedagogia e a Psicologia fundem-se no “Serviço Psico-pedagógico”.

Em 1960 a Divisão informa que:

Estendeu a Divisão de Educação Pré-Primária serviços de orientação pedagógica, no relevante setor de sua competência técnica, a todos os estabelecimentos de ensino da Capital, públicos ou particulares, que mantêm esse grau propedêutico da educação²³². Ao todo, 38 jardins de infância, citando-se das entidades privadas, Colégio Sacre Couer de Marie, Colégio Divina Providência, Colégio Sagrada Família, Colégio São José,

²³² Segundo Céres, a Divisão organizava palestras aos sábados pela manhã para as professoras (que normalmente já trabalhavam neste dia). Relata que trouxe para palestrar Guido Viaro, Erasmo Pilotto, o Padre Nori, um cientista, professor de faculdade. “Ele me disse assim: se fizessem mais isso com criança dessa idade, ia acabar aparecendo muito cientista” (DE FERRANTE, 12/07/2011).

Colégio Sion, Escola do Sagrado Coração de Maria, Colégio Sagrado Coração de Jesus, Colégio Bom Jesus, Asilo São Luiz, Lar Hermínia Lupion, Lar Icléia, Escola Paroquial N.S. de Guadalupe, Creche D. Darcy, Jardim General Ozório e Escola Israelita Brasileira.

Para atendimento e orientação no interior do Estado, a Divisão serviu-se do sistema de aperfeiçoamento e estágio para professores das unidades do interior. Assim foi que estagiaram em Curitiba, praticando, cinquenta e três docentes.

A Divisão propiciou o fornecimento de material adequado às atividades dos jardins de infância, inclusive mobiliário, a 64 unidades, sendo 33 do interior.

A matrícula nos jardins de infância do Estado alcançou os números seguintes: 7727 crianças, das quais 4227 na Capital e 3598 no interior (PARANÁ, 1960, p. 151-152).

Ressaltamos que a DEPP estendeu o atendimento a 38 jardins de infância da Capital, dos quais 15 eram privados (predominantemente confessionais²³³) e 23 eram públicos. Evidenciamos, assim, o espraiamento da DEPP desde seu surgimento em 1954 até 1960 tanto no setor público quanto no privado (o que antes não se mostrava), aumentando seu grau de supervisão e acompanhamento dos jardins de infância públicos e particulares²³⁴ e de seus professores.

A Mensagem de 1960 nos fornece alguns números relativos a quantos jardins de infância havia no estado do Paraná no ano de 1959. Mas qual era a oferta de jardins no estado durante a década de 1950? E no início da década de 1960? Será que a restrição da expansão da oferta de jardim de infância em decorrência dos novos ordenamentos incidiu em uma real diminuição no número de jardins de infância?

Como forma de dimensionar melhor a oferta de jardins de infância no estado do Paraná e responder às questões aventadas, apresentamos um breve quadro de atendimento desta etapa, ainda que com vários dados em aberto, decorrentes da pouca informação presente nas fontes disponíveis ou da ausência de informações.

Apesar de não ser parte do nosso recorte temporal, fizemos a opção por rastrear os dados partindo do final da pesquisa de Gizele de Souza (2004), que nos forneceu os dados de 1926, como forma de ampliar nossa visualização do atendimento nos jardins de infância e contribuir com futuras e necessárias pesquisas

²³³ Como o Asilo São Luiz, Instituição assistencial religiosa administrada pelas Irmãs da Congregação de São José. Para mais informações sobre ele, ver: SILVA, Silvana Cristina Hohmann Prestes da. De Órfãos da Gripe a Trabalhadores. O Asilo São Luiz De Curitiba, 1918-1937. Dissertação de Mestrado, UFPR: Curitiba, 2010.

²³⁴ A professora Céres de Ferrante confirma essa supervisão da DEPP em relação às escolas particulares ao relatar um caso em que teve que resolver um problema interno de uma escola confessional de Curitiba a pedido do Secretário Jucundino da Silva Furtado.

na área. Nesse sentido, é importante salientar que os dados das décadas de 1920 e 1930 não serão analisados neste trabalho, somente os números referentes ao final da década de 1940, década de 1950 e início de 1960. Terminamos em 1964 com o propósito de captar os desdobramentos mais imediatos decorrentes dos dispositivos legais de 1963.

Anos	Número de Unidades							Matrículas e Frequência						
	Estaduais			Particulares			Total	Estaduais			Particulares			Freq. Média
	Cap.	Int.	Total	Cap.	Int.	Total		Cap.	Int.	Total	Cap.	Int.	Total	
1926	3	2	5	4	1	5	10	341	150	491	235	30	265	-
1927	3	2	5	4	3	7	12	351	256	607	123	99	222	-
1928	6	4	10	5	4	9	19	460	370	830	195	142	337	-
1929	6	6	12	-	-	7	19	592	659	1.251	145	92	237	-
1930	5	5	10	-	-	7	17	-	-	1.040	-	-	115	-
1934	-	-	12	-	-	7	19	-	-	1.912	-	-	-	938
1935	-	-	14	-	-	15	29	-	-	-	-	-	-	-
1936	-	-	18	-	-	15	33	-	-	-	-	-	-	-
1939	-	-	26	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1941	-	-	53	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1948	18	34	52	-	-	-	-	-	-	3.172	-	-	-	1.781
1949	16	31	47	-	-	-	-	-	-	3.070	-	-	-	1.800
1950	18	38	56	-	-	-	-	-	-	3.621	-	-	-	2.154
1954	-	-	54	-	-	-	-	-	-	3.107	-	-	-	2.132
1955	-	-	-	-	-	-	-	1.969	2.230	4.199	-	-	290 ²³⁵	-
1959	-	-	-	-	-	15	-	4.227	3.598	7.727	-	-	-	-
1964	35	85	120	19	45	64	184	2.772	2.615	5.387	-	-	2.587	-

TABELA 3 - JARDINS DE INFÂNCIA NO PARANÁ ENTRE 1926 E 1964

FONTES: SOUZA, 2004, p. 166 (dados de 1926); Mensagens de Governo do Estado do Paraná (1928, 1929, 1930, 1931, 1935, 1936, 1937, 1955, 1956 e 1960); Relatório do Governo do Estado do Paraná (1932/1939 e 1940/1941); IBGE (1948, 1949, 1950); Relatório “A Educação no Paraná” (1964).

Os dados de 1948 e 1949 apontam para uma queda de quase 10% no número de jardins (de 52 para 47), porém, com uma redução de apenas 3% no número de matrículas (caindo de 3.172 para 3.070) e um aumento de 1% na frequência média.

Em 1950, observamos a recuperação e até um crescimento no número de unidades de 7,6% em relação a 1948, especialmente no número de jardins de

²³⁵ Jardins de infância subvencionados pelo Estado (PARANÁ, 1956, p. 157).

infância do interior, o que pode indicar uma atenção um pouco maior ao interior do Estado no governo Lupion²³⁶. Ainda em 1950, verificamos uma elevação no número de matrículas, chegando a 3.621, com crescimento de 18% em relação ao ano anterior, refletindo-se também na frequência média que subiu quase 20% no mesmo ano (de 1.800 para 2.154).

Apontamos também para o aumento na frequência média dos alunos em relação à sua matrícula entre os anos de 1948 e 1954; ainda que a matrícula geral se modificasse pouco ao longo deste intervalo de tempo, a frequência média dos alunos subiu quase 20% (de 1.781 para 2.132). Calculando o percentual de alunos matriculados que efetivamente frequentaram os jardins de infância, chegamos a 56% em 1948 (1.781 de 3.172) e quase 69% em 1954 (2.132 de 3.107). Mesmo assim, acreditamos que a frequência média ainda é muito baixa em relação ao número de crianças matriculadas.

Ademais, verificamos que entre 1950 e 1954, apesar de uma redução de 14% no número de matrículas (de 3.621 para 3.107), a frequência média se manteve praticamente a mesma (de 2.154 para 2.132).

Como vimos na tabela, em 1955 havia 4.199 alunos matriculados nos jardins de infância públicos do Estado e em 1959, 7.727 alunos. Ao compararmos os dados de 1959 com os do período precedente, verificamos que teria havido um crescimento de 84% no número de matrículas de 1959 em relação a 1955. Todavia, lembremos que o confronto entre os dados populacionais de 1950 com os de matrícula do mesmo período, e igualmente em relação a 1960, demonstrou que esse crescimento simplesmente acompanhou o aumento populacional do período, conforme analisado na Tabela 1.

Voltando a 1954 e 1955, identificamos ter havido uma grande variação no número de matrículas deste período, saindo de 3.107 para 4.199, respectivamente. Infelizmente não há dados sobre a frequência média do ano de 1955 para confirmarmos se o número de alunos efetivamente aumentou em sala de aula.

²³⁶ “Portador de um discurso popular, [...], Lupion representava a renovação, uma vez que não pertencia às famílias tradicionais e buscava, continuamente, apoiar as cidades e interesses do interior” (MAGALHÃES, 2001, p. 56).

Se o número de alunos realmente cresceu, teria havido um aumento do número de alunos por turma? Ou teria esse crescimento sido acompanhado pelo aumento de docentes e turmas?

O quadro abaixo apresenta um breve registro da situação do docente atuante nesta etapa escolar no estado do Paraná. Mesmo com a precariedade das fontes, podemos ter uma ideia da quantidade de professores e da relação de alunos por professor nos jardins de infância no período pouco anterior e posterior ao estudado por nós.

Ano	Número de docentes	Número de alunos matriculados	Matrículas por docente	Frequência média dos alunos	Frequência Média por Docente
1948	107	3.172	29,6	1.781	16,6
1949	107	3.070	28,7	1.800	16,8
1950	102	3.621	35,5	2.154	21,1
1954	123	3.107	25,3	2.132	17,3
1955	210	4.199	20,0	-	-
1964	232	5.387	23,2	-	-

TABELA 4 - NÚMERO DE DOCENTES E A RELAÇÃO DE ALUNOS POR DOCENTE NO PARANÁ DE 1948 A 1964.

FONTES: IBGE (1948, 1949, 1950); Mensagens de Governo do Estado do Paraná (1955 e 1956); Relatório “A Educação no Paraná” (1964).

Respondendo às questões levantadas há pouco, verificamos que o crescimento do número de docentes no período de 1954 a 1955 foi ainda maior do que o de matrículas, o que reduziu a relação entre matrículas e docentes de 25,3 alunos matriculados por docente em 1954 para 20, em 1955.

Dando continuidade à análise da tabela acima, podemos perceber que o número de alunos que frequentaram efetivamente os jardins de infância em relação ao número de docentes, manteve-se aproximadamente estável ao longo dos anos cujos dados estão disponíveis. A única exceção é o ano de 1950, que registra uma pequena oscilação no número de professores e um aumento nas matrículas e frequência média, gerando um número maior de alunos por professora.

Procurando observar se houve efetivamente uma restrição na oferta do jardim de infância em função da Portaria nº56/63, confrontamos os dados de 1959 e 1964 informados pela Tabela 3. Em 1959, temos 7.727 alunos matriculados e em

1964 esse número cai para 5.387, o que indicaria os efeitos das mudanças anunciadas em 1963 relativas à diminuição do atendimento nos jardins de infância.

Tal retração da expansão do ensino pré-primário paranaense coincidiria com a publicação do Regimento Interno dos Jardins de Infância, “acompanhado do respectivo programa de ensino ou planejamento de atividades” (PARANÁ, 1963b, p. 52-53).

Ampliando seu grau de abrangência, consubstanciado através da elaboração e instituição de documentos mais formais – Regimento e Planejamento – a DEPP figura como responsável pelas orientações técnicas destes documentos nos quais nos deteremos nas próximas páginas.

3.3.OS JARDINS DE INFÂNCIA NAS PROPOSIÇÕES DE 1950 E 1963: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E A QUESTÃO DOCENTE

Partindo da premissa de que o Programa de Experiências de 1950 é retomado em 1963, ao lado de outras orientações tais como as montessorianas, podemos perceber a circulação de ideias ocorrida entre estes documentos.

Será possível, no entanto, captar permanências e discontinuidades no tipo de orientação metodológica, nos diferentes olhares em relação à educação pré-primária e à formação dos docentes para nela atuarem nos documentos de 1950 e 1963? Afinal: qual é o lugar do jardim de infância nas proposições governamentais das décadas de 1950 e 1960 no Paraná? E na relação com o ensino primário, como se estabeleceu o espaço físico e simbólico do jardim de infância?

Conforme explicitado na Introdução, para empreender tal cotejamento, elencamos dois grandes blocos analíticos:

- Organização: em que cotejaremos a estrutura, as formas, os objetivos propostos para os jardins de infância de 1950 e 1963, as áreas do conhecimento e seus encaminhamentos metodológicos bem como as questões materiais que os possibilitam, restringem ou inviabilizam. Enfim, confrontaremos as concepções de educação da infância em ambas as proposições, onde e em que medida elas se aproximam e se distanciam.

- Docência: em que examinaremos o papel do docente de jardins de infância e a problemática da formação de professores de jardins de infância na década de

1950, confrontando-a com os ordenamentos produzidos a esse respeito no Regimento e Planejamento de Atividades de 1963.

A opção por esta estrutura tem como intenção possibilitar uma discussão mais aprofundada acerca das questões que perpassam os programas e o modo como a formação do professor atravessa e compõe a organização curricular. Desse modo, ainda que separados para fins de análise, estes dois aspectos dialogam entre si, interagem.

É evidente que os programas tinham como objetivo o ordenamento da educação nos jardins de infância paranaenses.

O Programa de 1950 afirmava-se como o primeiro do Estado e, também por isso, era defendido como necessário. O Regimento e o Planejamento de 1963 coadunavam com a perspectiva do período de outros ordenamentos para o ensino, em decorrência da própria legislação nacional de educação, visando fornecer diretrizes para uma “ação cada vez mais eficiente, em benefício do ensino” (PARANÁ, 1963a, p.4).

O discurso da eficiência da ação nos remete às práticas de sala de aula, pois não eram programas que estavam organizando um jardim de infância em teoria, mas estavam ordenando uma prática já instituída. Nesse sentido, a existência e funcionamento dos jardins também pressionam pelo seu ordenamento, em uma via de mão dupla.

Para além da questão do ordenamento, verificamos recorrentemente nos discursos dos períodos, assim como no próprio formato dos programas, que estes objetivavam auxiliar os professores a mudarem suas práticas.

Pilotto argumentava a respeito da falta de formação específica das professoras para atuarem nos jardins de infância, apresentando o Programa de Experiências como uma orientação capaz de suprir ou, ao menos, remediar tal carência. Eny Caldeira e Joana Scalco defendiam a necessidade de um curso de especialização em educação pré-primária para a formação das jardineiras e atuavam na divulgação das orientações montessorianas. Céres de Ferrante, respondendo à questão “O que vocês tentaram mudar nos jardins de infância com o Planejamento de Atividades?”, afirma:

Mudamos que a professora não conversava com as crianças (era um custo). Era para fazer uma rodinha com a professora sentada numa cadeira

pequeninha para conversar e que a conversa fosse assim... sobre uma ideia central que puxasse dali ou então de algo que a criança dissesse... Até hoje as professoras não têm cultura geral. É uma pena a falta de interesse pelas coisas...[...].

Pretendíamos que a criança aprendesse a pensar, discernir entre uma coisa e outra. Aprendessem a pensar e ser um cidadão consciente. E tudo isso só pode começar na infância. E aprendesse as coisas corretamente. [...]

Foi muito devagar as mudanças. As professoras não conseguiam entender. Por exemplo, elas queriam que cada criança tivesse uma caixa de lápis de cor. E a ideia era trabalho coletivo, uma caixa de lápis de cor no meio, as crianças iam desenhando e um emprestava pro outro. Elas queriam fazer que todos desenhassem ao mesmo tempo (era mais tranquilo, né?), davam papel para todos, mas não eram assim. Tinha que organizar diferente: aqui tem papel, lá massinha, aqui... etc. A ideia era essa, no trabalho criativo tem que chegar uma hora que ele [o aluno] procura o material. Outra coisa que era difícil fazer entender, era que papel jornal dá para a criança riscar, rabiscar e que dava para usar sucata para confeccionar os jogos (DE FERRANTE, 12/07/2011).

Em face disso, podemos “ler” nos currículos tanto sobre o lugar do jardim de infância nas ações governamentais de seus períodos como a respeito das representações acerca da tarefa docente e de sua formação para atuar nesta etapa educacional.

3.3.1. “O Jardim de Infância não poderia seguir a rigidez de um programa”

Considerar o espaço e o tempo como elementos fundamentais do processo educativo, permite pensar que:

[...] a ordenação, disposição, distribuição e usos de certos lugares e tempos – uns e não outros – constituem formas de ensino: não só promovem e inculcam determinadas concepções de ambos, senão que, ao mesmo tempo constituem elementos fundamentais da organização escolar, condicionam o ensino das diferentes disciplinas, e permitem ou impedem a realização de umas ou de outras atividades. Em síntese, o espaço e o tempo escolares não só conformam o clima e a cultura das instituições educativas, mas também educam (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 99, tradução nossa).

Com base nesta ideia podemos afirmar que a organização dos currículos de 1950 e 1963 encontra-se intimamente ligada a uma concepção educacional que prima pela flexibilidade dos tempos de ensinar e aprender, o que se traduz em certos fazeres pedagógicos.

É necessário programar, mas a crítica a programas rígidos é o corolário de ambas as proposições. O programa deve ajustar-se aos processos, descobertas,

interesses, necessidades dos alunos, não o contrário. É quase “um programar sem programa”.

Aqui nos deparamos com uma representação clara da especificidade conferida ao jardim de infância na relação com o primário. No jardim de infância, diferentemente do ensino primário, é importante organizar, propor normas, regimentos, programas, mas sem rigidez.

Assim, o Planejamento de Atividades de 1963 deixa claro que:

...as atividades do Jardim de Infância não devem obedecer a um programa rígido, mas devem ser planejadas no sentido de que a escola cumpra a finalidade a que se propõe. [...]

O Jardim de Infância não poderia seguir a rigidez de um programa, pois que a capacidade criadora, a curiosidade, a permanente atitude de descoberta e encantamento da criança em face da vida, guiam os processos, atualizam e dão oportunidade à motivação das atividades realizadas (PARANÁ, 1963a, p. 23- 24).

Da mesma forma, Erasmo Pilotto se apropria de Hill Lane, para afirmar que seu plano é:

... a sucessão de experiências que desejamos tenham as crianças. No aspecto negativo esta definição implica que o plano não é uma série de porções de matérias que se tem de aprender. O plano não é uma quantidade de capítulos de um texto. Também não é uma sucessão de unidades de trabalho (PILOTTO, 1952, p.72).

Lane defende que se o interesse das crianças em um determinado campo superar o de outro, num dado momento, será necessário utilizar-se mais tempo neste campo do que normalmente se faz. Do mesmo modo outra área pode ser, eventualmente, tão fácil para elas que o tempo a ser dedicado será menor. “Em outras palavras, deve-se permitir ao professor e às crianças adaptar o programa às suas necessidades do que estes terem que se ajustar ao programa” (LANE, 1943, p. 333).

Nesse sentido, Pilotto explica aos mestres no subtítulo do programa “As fontes das experiências”, que tais experiências nas várias áreas deveriam ocorrer: “sem limite de horas na distribuição do tempo; êsse limite que é dado pelo próprio desenvolvimento da experiência” (PARANÁ, 1950a, p.9).

Essa ideia de organização do tempo centrada no interesse das crianças se mantém no Planejamento de Atividades de 1963, justificando-se que:

De acordo com os novos conceitos de Jardim de Infância, as atividades gozam de maior liberdade; em vez de lições formais, com aparelhagem simbólica, as crianças aprendem brincando e jogando espontaneamente, de acordo com seus interesses.

[...]

O centro de interesse deve ser dosado de acordo com a idade do pré-escolar, pois que idades diferentes têm interesses e atitudes diferentes (PARANÁ, 1963a, p. 23).

Ambos os documentos consideram que algumas atividades/experiências podem envolver diferentes áreas de uma só vez (por exemplo, um trabalho sobre comunicações pode compreender os seis campos (PARANÁ, 1950a, p.9) e que, desse modo, a organização do trabalho deve ser elaborada “dentro de uma ‘ideia central’, ao redor da qual se desenvolverão todas as atividades” (PARANÁ, 1963a, p. 23). Esta “ideia central” assim como o “centro de interesses” nos remetem a Decroly e sua concepção de que as crianças apreendem o mundo com base em uma visão global e não atomística.

A organização proposta para os jardins de infância pelos documentos volta-se para um currículo flexível, baseado em uma visão global da inteligência infantil e centrado no interesse da criança.

Entretanto, segundo Moreira (2002), as ideias de *laissez faire ou child-centered* que caracterizaram boa parte do ideário escolanovista não poderiam ser aplicadas à teoria deweyana:

Sobre a necessidade de captar os interesses das crianças para as atividades escolares, tema polêmico nas propostas de Dewey, ele repete em vários textos que isto não significava que tais interesses estabelecessem o padrão final para o trabalho escolar. Levar em conta os interesses das crianças significa que nenhum método de ensino pode ser cogitado sem que as experiências dos alunos sejam consideradas (MOREIRA, 2002, p. 94).

Assim, tanto as experiências dos alunos quanto seus interesses não teriam um fim em si mesmos, mas agiriam como uma mola propulsora em direção à “reconstrução da experiência”. Dewey reafirma:

Na realidade, seus interesses nada mais são do que atitudes em relação às experiências possíveis; não representam nada de completo ou acabado. Seu valor está no impulso que provocam e não no resultado que atingem. [...] Apelar para o presente interesse da criança simplesmente como presente, significa somente excitá-lo; significa brincar com uma força infantil, trazê-la em constante vibração, sem nunca orientá-la e dirigir para seus fins próprios. Uma constante iniciação, um contínuo recomeçar, sem chegar a fim algum, é praticamente, considerado tão desastroso quanto uma

repressão contínua de iniciativas, na conformidade dos interesses de algum pensamento ou vontade mais perfeitas de adulto (DEWEY, 1965, p. 50-51).

De fato no trecho anterior, assim como em outros, Dewey demonstra não limitar-se ao interesse do aluno e sim canalizá-lo para determinados fins.

Que fins seriam estes?

[...] o propósito de Dewey era fazer com que as crianças incorporassem hábitos de cooperação social enquanto cresciam. Assim, ao mesmo tempo em que a escola possibilitava o desenvolvimento dos indivíduos ou a sua individualização, ela daria conta em processo simultâneo de socializá-los visando a construção e reconstrução de uma sociedade efetivamente democrática (MOREIRA, 2002, p.73).

Mas como conciliar os interesses individuais com os sociais?

Hill Lane, com base em Dewey, demonstra na passagem a seguir uma tentativa de reconciliar os interesses infantis e os do currículo, os que representariam a sociedade:

Deixe-a lembrar [referindo-se à professora], primeiramente, que nenhum currículo que realmente funciona é o resultante de duas forças: as necessidades e interesses das crianças e as necessidades e interesses da sociedade. Frequentemente também elas são vistas como mutuamente excludentes, enquanto não há razão para o atual conflito entre ambas. A sociedade (pais e mães, por exemplo) desejam, entre outras coisas, crianças que consigam ler livros com facilidade, rapidez. E com um satisfatório grau de compreensão. A sociedade deseja crianças capazes de escrever legivelmente à mão, de soletrar adequadamente, saber os principais fatos da história da nossa nação, saber alguma coisa sobre o país em que vivemos, e crescer na apreciação dos ideais culturais americanos. Com frequência, o que estes adultos desejam é considerado oposto às necessidades e interesses das crianças; entretanto se as experiências desenvolvidas pela boa professora²³⁷ dentro de um adequado ambiente de sala de aula são eleitas a partir dos interesses e necessidades das crianças, os princípios visados pela sociedade podem transformar-se, sob o trabalho da habilidosa professora, nos interesses e necessidades das crianças também (LANE, 1941, p. 131).

Chama-nos a atenção a apropriação que Lane faz de Dewey, entendendo que é o trabalho da habilidosa professora que possibilita a reunificação das duas forças – currículo, representando o social, e criança, o individual. Nas palavras de Dewey, o maior erro das teorias antagônicas é acreditarem poder haver escolha:

[...] ou deixamos a criança entregue à sua própria atividade espontânea, ou lhe temos que ditar a direção por compressão externa.

²³⁷ Traduzimos “the good teacher” no feminino, pois Hill Lane referia-se no início do parágrafo ao professor como “she”, “her”, utilizando, portanto, o feminino.

Ação, entretanto, é reação, adaptação, ajustamento. Atividade pura, isolada, é coisa que não existe. Toda atividade se efetiva em um meio, em uma situação, nos limites de suas condições. Mas, por outro lado, também não é possível a imposição de fora para dentro de conhecimento ou verdade. [...] O valor dos conhecimentos sistematizados num plano de estudos está na possibilidade, que dá ao educador, de determinar o ambiente, o meio necessário à criança, e assim, dirigir indiretamente a sua atividade mental (DEWEY, 1965, p.61).

Essa ideia de conjugação dos interesses infantis (individuais) e dos sociais se mostra no Planejamento de Atividades de 1963: “O currículo do Jardim de Infância deve ser o desenvolvimento de empreendimentos de que o educando precisa ou que a sociedade sabe que ele vai precisar” (PARANÁ, 1963a, p. 23).

Ademais, o documento de 1963 afirma: “Nesta fase [jardim de infância] a educação é mais importante do que a instrução” (PARANÁ, 1963a, p. 23).

É possível pensar que esta observação procurava chamar a atenção dos professores para a diferenciação entre o modelo escolar primário e o modelo pré-primário, enfatizando sua especificidade, que é justificada do seguinte modo: “O período pré-escolar é decisivo na estrutura da personalidade. É o período no qual a escola alcança o mais elevado grau de influência educativa” (PARANÁ, 1963a, p. 23).

Considerando, a partir de SOUZA (2004) que os jardins de infância compunham com a escola primária o projeto republicano de constituição da escola pública paranaense, articulando-se aos grupos escolares e não sendo mero espaço anexo destes, é possível crer que a educação pré-escolar compunha uma etapa da educação escolar das crianças. Entretanto isso não significa que o modelo educativo proposto para os jardins de infância seria o mesmo modelo da Escola Primária em todos os aspectos. Nesse sentido é que essa diferenciação entre ambos parece ter sido reafirmada no documento.

“Preencher lacunas da educação familiar, através de criação de equilíbrio emocional e psicológico” (PARANÁ, 1963a, p. 13) se coloca como um dos objetivos dos jardins de infância, reafirmando o papel educativo desta etapa, mais do que instrutivo. Para além disso, verificamos nesse objetivo a ideia da escola como compensação de carências geradas pela incompetência da família.

A esse respeito, Maria Helena Souza Patto resume o teor das pesquisas que buscavam caracterizar psicologicamente a pobreza:

O ambiente familiar geralmente é descrito como pobre ou precário em termos das condições que oferece ao desenvolvimento psicológico da criança: barulhento, desorganizado, superpopuloso e austero são termos frequentes usados para qualificá-lo. Além disso, é constante a referência à falta de artefatos culturais e de estímulos perceptivos que favoreçam o desenvolvimento da prontidão para a aprendizagem escolar, destacando-se a pobreza e a desorganização dos estímulos sensoriais presentes. Outro capítulo importante deste mesmo tema – o ambiente familiar – tem sido a inadequação dos pais enquanto modelos adultos e enquanto provedores das necessidades cognitivas dos filhos (Milner, 1951; Hunt, 1961; Riessan, 1962; Deutsch, 1963; S. Desttsch, 1964; Bloom, 1965) (PATTO, 1981, p. 211).

Além do objetivo de compensar as lacunas da educação familiar, outros objetivos da educação pré-primária são postos no Regimento: “Oferecer condições favoráveis ao desenvolvimento integral da criança neste nível escolar”; “iniciar o pré-escolar na vida da comunidade, proporcionando-lhe situações e recursos para a aquisição de hábitos e atitudes de vida social”; “preparar a criança para realizar, satisfatoriamente, a aprendizagem na escola primária, através de seu desenvolvimento sensorial, motor e intelectual” (PARANÁ, 1963a, p.13).

A respeito dos objetivos expostos acima é interessante notar que:

Nos anos 1960, o lugar emprestado à “preparação para a aprendizagem futura na escola primária” é aumentado, através das atividades físicas, mentais e socioemocionais. Outras finalidades são definidas permitindo o convívio, a formação de hábitos e atitudes para manter a saúde geral da criança e o desenvolvimento da expressão espontânea e criativa da criança (VIEIRA, 2010, p. 151).

Desse modo, as atividades dos jardins de infância estariam relacionadas à aquisição de diversas habilidades, atingindo outros objetivos que não somente o da “preparação para a escola primária”.

O desenvolvimento integral da criança, segundo o Regimento de 1963, é um desses objetivos. Outro - a familiarização do pré-escolar com a vida social, a vida comunitária - aproxima-se das ideias deweyanas, portanto, do Programa de 1950. Em ambos os documentos podemos localizar atividades voltadas para a vida social oportunizando às crianças o contato com as pessoas, profissões e lugares da sua localidade através de passeios, conversas, brincadeiras de imitação da vida social etc. O fim último destas atividades seria a aquisição de hábitos e atitudes próprias da vida coletiva.

A preparação da criança pré-escolar para o ensino primário está claramente posta no Regimento. Este preparo, no entanto, não significa que os alunos

devessem ser alfabetizados no pré-primário. A premissa posta pelo Regimento de 1963 seria a de preparar a criança através de seu desenvolvimento sensorial, motor e intelectual para que na escola primária tivesse condições de aprender satisfatoriamente.

Segundo a diretora da DEPP, professora Céres de Ferrante, uma das autoras do Regimento e Planejamento de Atividades, de 1963, as crianças do pré-primário (3º período de jardim de infância) ou mesmo as do 2º período não deveriam ser alfabetizadas no jardim de infância, mas preparadas para a posterior alfabetização no primário através dos exercícios de Prontidão.

Entretanto, na prática, segundo Céres, muitas professoras alfabetizavam seus alunos no jardim de infância, trabalhando com eles como se estivessem no 1º ano do Primário, como se o curso pré-primário fosse um 1º ano atrasado (DE FERRANTE, 12/07/2011). Exemplo dessa alfabetização no pré-primário pode ser conferido na reportagem sobre o Grupo Escolar Cristo Rei já apresentada anteriormente, em que o “pré” aparece como uma etapa “destinada ao encaminhamento das crianças às primeiras letras” (GAZETA DO POVO, 22/11/1955, p.04).

Céres afirma que, enquanto diretora da DEPP, “brigou” muito para que a alfabetização não ocorresse no pré-primário ou mesmo no jardim de infância, sendo mal vista por algumas professoras que insistiam em alfabetizar nesta etapa. Afirma que pretendia modificar essa situação através da divulgação dos exercícios/jogos de prontidão para a leitura e escrita propostos no Planejamento de Atividades. Tais jogos teriam a função de preparar o aluno para a alfabetização, mas não de alfabetizá-lo.

Mas que ideias circulavam a esse respeito no período em questão?

Tanto as ideias de Celina Nina²³⁸ quanto as de Heloísa Marinho²³⁹, em circulação na década de 1950 e 1960, balizavam-se pela compreensão de que a função do jardim de infância não era de alfabetizar as crianças.

²³⁸ Autora da obra *Escolas Maternais e Jardins de infância* (1954), foi a primeira diretora do Jardim de Infância do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Em sua atuação no serviço público federal, transitou tanto pelo INEP, quanto pelo DNCr, trabalhando na Divisão de Proteção Social (LEITE FILHO, 2008, p. 135).

²³⁹ Autora de *Vida e Educação no Jardim de Infância* (1952, 1960, 1966), atuou como professora do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Considerou-se sempre discípula de Lourenço Filho, mas também de Anísio Teixeira. Estudou na Universidade de Chicago, direcionado sua formação

Celina Nina afirma:

O jardim de infância não pode, nem deve, ser considerado como um 1º ano atrasado e, portanto, não se deve cogitar de que as crianças, aí, aprendam a ler. Por outro lado, as atividades a proporcionar, no jardim de infância, são tão numerosas e variadas, que, além de não ser útil, nem é necessário lançar mão da leitura e da escrita para ocupar o tempo dos educandos. Certo muitas dessas atividades são experiências²⁴⁰ que representam o começo da aprendizagem da leitura e da escrita, e concorrem para amadurecer as crianças para essa aprendizagem. Elas desenham, pintam, serram madeira, olham gravuras, ouvem histórias, poesias, cantam músicas a respeito do alfabeto... Todos esses são exercícios que preparam a atenção, a coordenação motora, a memória, os olhos, o ouvido para as linhas, para as rimas, para o ritmo, para os sons, enfim, para a aprendizagem da leitura e da escrita, mas não são, nem devem ser, o *ensino* da leitura e da escrita (NINA, 1955, p. 84-85, grifos originais).

Dentro dessa linha de raciocínio, Heloísa Marinho argumenta:

As atividades do Jardim de Infância devem evoluir de acordo com o desenvolvimento. Aproveitando a natural expansão dos interesses infantis a professora do terceiro período²⁴¹ deverá enriquecer o seu programa com estudos da natureza, excursões, maior variedade de música, histórias, pequenas dramatizações, e apresentação de livros ilustrações que incentivam a compreensão literária. Essas atividades serão mais úteis à vida escolar futura do que noções mal-acabadas de leitura e escrita que a criança poderá levar do Jardim. A experiência antecedente à leitura é decisiva em torná-la significativa. A palavra falada e escrita nada significa se não evocar a experiência vivida. São amplos os objetivos sociais da educação pré-escolar. Além de formar hábitos e atividades²⁴² sociais, o Jardim de Infância deve lançar os fundamentos de vida intelectual e artística que mais tarde darão sentido ao estudo e à leitura²⁴³ (MARINHO, 1960, p.153).

Mas é difícil crer que havia consenso nesse sentido.

A ideia de um jardim de infância diretamente ligado à aprendizagem da leitura e da escrita é salientada a partir de alguns escritos de Nazira Abi-Sáber

para as áreas da Filosofia e da Psicologia, mas sendo influenciada pelo pensamento sociológico da Escola de Chicago. Em 1949, esteve à frente da iniciativa de criação do Curso de Especialização em Educação Pré-Primária, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (LEITE FILHO, 2000).

²⁴⁰ Aqui percebemos que os escritos de Nina indiciam uma inspiração deweyana. Aristeo Leite Filho, ao analisar mais profundamente o livro de Nina percebe tal apropriação e a de Decroly também, em outras passagens do texto. Ademais, ainda que não anunciada, o autor identifica a presença montessoriana na obra de Nina (LEITE FILHO, 2008).

²⁴¹ Correspondendo ao “curso pré-primário”.

²⁴² Talvez a autora quisesse dizer “atitudes” sociais, mas está escrito “atividades”.

²⁴³ Heloísa sintetiza as ideias de Froebel e Dewey em seus escritos, além de, ao longo da primeira edição de Vida e Educação no Jardim de Infância até a última, suprimir formulações montessorianas da educação dos sentidos (LEITE FILHO, 2008, p. 175- 187).

(LEITE FILHO, 2008, p. 192). Segundo a autora, o jardim de infância seria a arrancada inicial que decidiria a vitória ou derrota das crianças na batalha - a escola primária. Não podemos esquecer que a posição da autora junto a diversos órgãos voltados para a educação pré-primária e primária, como a Organização Mundial para Educação Pré-escolar (OMEP) ou ao PABAE permitia um respaldo importante às suas ideias. Ainda assim, conforme analisou Aristeo Leite Filho (2008), Nazira não manteve uma posição clara a respeito da função pré-primária, oscilando entre compreendê-la como preparação para o primário e como tendo objetivo em si mesma (Idem, ibidem, p. 196).

Basear-se na “observação, na experiência e capacidade criadora do educando” para a “aquisição de habilidades e formação de hábitos e atitudes convenientes à sua educação integral” e “atitudes de vida social” (PARANÁ, 1963a, p.13- 14) e aprender “dentro de um ambiente estimulante e controlado, com o fim de que [as crianças] possam modificar sua conduta assim como aproveitar as lições da experiência” (PILOTTO, 1952, p.72) são objetivos que coadunam nas duas orientações.

De outra parte, localizamos em ambas uma concepção naturalizante de infância justificada na Psicologia. Fala-se em 1963 do “aproveitamento das tendências naturais da criança” e, em 1950, “nas exigências bio-psicológicas da infância” (PARANÁ, 1949b, p. 103) ou nos “interesses biológicos da criança” (PARANÁ, 1949a, p.30) como se a infância fosse a-histórica e universal.

O Anteprojeto da Lei Orgânica paranaense, de 1949, escrito por Erasmo Pilotto, preconiza em seu Art. 62:

II- É obrigatório o estudo de cada criança, do ponto de vista biológico, psicológico e social, mediante a adoção de fichas individuais e, para isso, se possível em cada jardim da infância há pelo menos um professor especializado em tais estudos, articulando rigorosamente a sua atividade com a dos mestres diretamente incumbidos da educação (PARANÁ, 1949a, p.30-31).

Por esta via, segundo Maria Helena Souza Patto (1981), se desconsiderariam as condições reais em que vivem as crianças de diferentes classes sociais sob o intento de explicar, pela via da psicologia, uma suposta deficiência intelectual nas crianças de classes desfavorecidas quando as causas de

rendimento tido como inferior são medidas tomando-se como referência os saberes provenientes de outras classes sociais.

Assim, no próprio perfil psicológico da criança erroneamente chamada de “carente cultural”, que resulta de pesquisas desta natureza, predominam os mitos e os preconceitos; entre os instrumentos de mensuração frequentemente utilizados sobressaem os testes psicológicos. [...] Haggard (1954), por exemplo, chama a atenção para as diferenças existentes entre crianças das diferentes classes sociais quanto à motivação para o tipo de tarefa proposta pelos testes, ao relacionamento com o aplicador e à familiaridade com os materiais, informações e processos mentais exigidos nos testes; conclui que estes instrumentos estão construídos de forma a favorecer as crianças das classes dominantes. Destes aspectos, a falta de familiaridade com os materiais, as situações e o vocabulário presentes nos testes parece ser o mais determinante do fracasso das crianças das classes subalternas nos testes de nível mental e de prontidão para a leitura (PATTO, 1981, p.222).

Uma certa informalidade é prevista para o trabalho nos jardins-de infância com as áreas do conhecimento: “A direção da aprendizagem será sempre exercida de modo informal no campo da linguagem, da matemática, das noções gerais, das artes, da educação física, da religião, dos trabalhos manuais” (Idem, ibidem). Interessante é que este tom de informalidade se reflete, em certa medida, nos termos utilizados pelo currículo de 1963 para se referir às mesmas áreas anteriormente citadas:

O trabalho diário deverá girar em torno de atividades como:

- 1- Educação social;
- 2- Trabalho espontâneo e criador;
- 3- Conhecimento da natureza;
- 4- Educação rítmica e musical;
- 5- Recreação e jogos;
- 6- Pensamento e linguagem;
- 7- Educação perceptiva e lógica.

As atividades acima agrupam-se em duas classes: atividades livres e dirigidas (PARANÁ, 1963a, p. 24).

Estes “novos” títulos das áreas do conhecimento a serem trabalhadas podem novamente representar uma tentativa de diferenciação entre primário e pré-primário. De outra parte, parece uma confusão referir-se a áreas do conhecimento como **atividades**. Educação social ou Recreação e jogos não são atividades, mas áreas em que as atividades relacionadas à sociedade e à educação física serão propostas.

O Ensino Religioso é previsto no currículo dos jardins de infância de 1963, o que não ocorre em 1950²⁴⁴. O artigo 97, título XII da Lei 4.024/1961 dispõe sobre o ensino religioso como disciplina que deverá constar nos horários das escolas oficiais, de qualquer grau, mas de matrícula facultativa, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável (BRASIL, 1961).

A Religião não foi contemplada em nenhuma área do documento de 1963, mas é mencionada como um aspecto da linguagem:

Matemática, conhecimentos gerais, religião, serão, portanto, compreendidos como aspectos da linguagem, porque ela [a linguagem] estará sendo exercitada de modo a concorrer para conduzir a criança ao domínio de conhecimentos peculiares à sua idade (PARANÁ, 1963a, p.36).

Ainda que o documento afirme que a Religião será trabalhada dentro da área da Linguagem, sugestões/orientações para essas aulas foram enviadas às professoras em três dos dez boletins que a DEPP remeteu em 1964 às escolas²⁴⁵ (PARANÁ, 1964, p. 4).

Isso vai ao encontro do Parecer n.77 de 15/06/1962, que em acordo com as diretrizes da nova lei, estabelece que os programas deveriam ser deixados a critério do professor ou da escola e não da autoridade eclesiástica, conforme era previsto na Reforma Capanema (BRASIL, 1962).

Cotejando as áreas do conhecimento previstas para o trabalho nos jardins de infância de 1950 e 1963, apresentamos o quadro a seguir:

²⁴⁴ O que não significa que não estivesse presente, pois com a Lei Orgânica do Ensino Primário (1946) a educação religiosa retorna ao currículo, ainda que sem constituir objeto de obrigação dos professores e frequência obrigatória aos alunos (BRASIL, 1946a, art.23).

²⁴⁵ “Foram distribuídos em 1964 - 10 boletins versando sobre: Orientação para os primeiros dias em classe; Formação de hábitos; A Escola; Aulas de Religião; A Família – A Alimentação; A Comunidade; Aulas de Religião (continuação); Estudos de Natureza; Aulas de Religião (conclusão)” (PARANÁ, 1964, p.5).

1950	1963
<p>Campo da vida social;</p> <p>Campo das ciências naturais;</p> <p>Campo da linguagem;</p> <p>Campo da estética;</p> <p>Campo das artes práticas;</p> <p>Campo das habilidades (no qual se incluía as práticas com números e as habilidades musicais e artísticas);</p> <p>Programa de Educação Sensorial e da Atenção;</p> <p>Educação Física Infantil.</p>	<p>Educação social;</p> <p>Conhecimento da natureza;</p> <p>Pensamento e linguagem;</p> <p>Trabalho espontâneo e criador;</p> <p>Educação rítmica e musical;</p> <p>Educação perceptiva e lógica;</p> <p>Recreação e jogos.</p>

QUADRO 5 - ÁREAS PRESENTES NOS CURRÍCULOS DE 1950 E 1963.

FONTE: PARANÁ, Programa de Experiências de 1950 e Regimento/Planejamento de atividades de 1963.

A seguir destacaremos similitudes e diferenças encontradas em algumas áreas dos planos em questão.

Natureza e Sociedade

O Campo das Ciências Naturais e o de Conhecimento da Natureza podem ser facilmente associados; o plano de 1963 apropriou-se de boa parte das experiências sugeridas em 1950: atividades envolvendo o cuidado de animais, pequenos experimentos com a luz, sol, magnetismo; cultivar um jardim (horta); fazer coleções de objetos²⁴⁶ e promover pequenas excursões²⁴⁷. A afirmação de “para uma criança ‘um prego tem muito mais importância do que uma mina de ferro’” (PARANÁ, 1963a, p.31) revela em 1963 uma apropriação das ideias educacionais deweyanas, traduzida através de Pilotto.

Percebemos no Campo da Vida Social (1950) ou da Educação Social (1963) a preocupação com o desenvolvimento de hábitos e atitudes, como responsabilidade, organização, higiene, cooperação, trabalho em equipe, limpeza.

²⁴⁶ Ambos sugerem a organização de um museu para organizar essas coleções de ciências. O Plano de 1963 chama o museu de Cantinho das Novidades.

²⁴⁷ O Plano de 1963 preconiza: “A jardineira não limitará estas excursões a simples passeios, pois elas deverão constituir em recursos educativos de alto valor (PARANÁ, 1963a, p. 32).

Chama a atenção no plano de 1963 a premissa de se formarem atitudes de civismo, “principalmente para com a Bandeira e o Hino Nacional” (p.25), o que não ocorre no Programa de 1950 a não ser pelo “erro” de tradução/escrita já apontado anteriormente: “[discutir] a maneira de ajudar a nosso país em casa” (PARANÁ, 1950a, p. 4), o que no original era “nossos pais”. De todo modo, ambos primam pela formação do homem moderno: higiênico, ordeiro, civilizado.

As festas sociais ou cívicas são abordadas no plano de 1963 merecendo a maior parte das orientações. Nesse sentido:

As comemorações cívicas também demonstram a inserção do tempo escolar no tempo social. Ao tornar as datas cívicas uma atividade escolar, o Estado fez da escola primária um instrumento de perpetuação da memória nacional. As festas escolares, diferentemente das festas do calendário social, não contrapõem o tempo livre ao tempo do trabalho, pois elas constituem tempo de atividade educativa, um tempo a aprender. É neste sistema ininterrupto, em que tudo adquire um significado simbólico e pedagógico, que a disciplina do tempo pode tornar-se um mecanismo eficaz de controle da infância (SOUZA, 1999, p.134).

A presença de comemorações cívicas também nos jardins de infância pode ser lida como um indício da aproximação destes com a organização pedagógica da escola primária. Assim, poderíamos também incluir o jardim de infância como instrumento de perpetuação da memória nacional, embora reservando lugar para suas especificidades, como por exemplo: “O Hino Nacional, Hino à Bandeira, serão ouvidos com o respeito que se lhes é devido, pois que as crianças, no Jardim de Infância, ainda não são capazes de cantá-los com perfeição” (PARANÁ, 1963a, p. 33).

Dentre os festejos citados para o trabalho com as crianças dos jardins de infância encontramos festas de cunho religioso (Páscoa, Festa Junina e Natal), cívicas (Dia do Soldado e da Bandeira) e outras como dia das mães, dos pais, da criança, da árvore (Festa da Primavera) e de encerramento.

As festas de encerramento do ano letivo foram criadas com vistas a atrair a população para a escola pública, chegando a se tornarem um acontecimento público, uma solenidade oficial (SOUZA, 1999, p. 134). Todavia, o Regimento de 1963 suprime as dramatizações de formaturas com vestimentas e diplomas especiais, presentes nas festas de encerramento do período letivo (PARANÁ, 1963a, p. 17), o que coaduna com a assertiva de não se expor as crianças durante tais eventos.

A comemoração do aniversário de cada criança e fatos eventuais como “batizado da boneca”, também fariam parte dos festejos. Há a recomendação de que as crianças participassem ativamente das festas através de cantos, danças dramatizações etc., mas não com o intuito de exibição; as atividades em torno das festas deveriam constituir-se parte da rotina do jardim.

O envio de sugestões relacionadas às datas comemorativas era prática corrente da DEPP desde seu surgimento²⁴⁸, o que justifica a importância dada às datas no documento de 1963.

As festas escolares relativas às datas comemorativas e cívicas não são explicitamente mencionadas no Programa de 1950, o que não significa que não estivessem presentes. Os aniversários são comemorados com a feitura de presentes simples pelas próprias crianças e sugere-se a organização de pequenas festas para estas, para outras classes ou para os pais usando o material por elas produzido (PARANÁ, 1950a, p. 8).

Linguagem

O campo da Linguagem do Programa de 1950 divide-se em experiências relativas à: 1-conversaão; 2-leitura²⁴⁹; e 3- literatura e dramatização. É possível estabelecer uma relação deste modo de organização do campo da linguagem com o modo de organização do Planejamento de Atividades de 1963, uma vez que os três eixos são propostos para o trabalho nos jardins de infância.

Diversas propostas se assemelham, ainda que o Planejamento de 1963 seja mais detalhista na exposição das sugestões. Chama a atenção o uso do título “Pensamento e linguagem”, o que em 1950 é denominado simplesmente “Campo da linguagem”.

Afirma-se, em 1963, que o “uso da linguagem é uma das formas de verificar o desenvolvimento verbal da criança” (PARANÁ, 1963a, p 35) e que “a linguagem da

²⁴⁸ “... a Divisão de Ensino Pré-Primário encaminhou aos estabelecimentos sob seu controle ‘subsídios’, ‘contribuições para Natal’, planos de atividades, e diversas sugestões. Orientou os trabalhos de aplicação do Centro de Interêsse sobre festas juninas, no Jardim do Grupo Escolar Barão do Rio Branco, de Curitiba” (PARANÁ, 1955, p.115-116).

²⁴⁹ Conforme identificamos no capítulo 1, na parte referente ao trabalho com a Leitura do Programa de 1950, consideramos que Erasmo Pilotto apropriou-se somente do que considerou pertinente para o jardim de infância, uma vez que o Programa de Experiências original era dirigido às crianças de 5, 6 e 7 anos, abarcando, portanto, a fase da alfabetização (7 anos). Desse modo, inferimos que os jardins de infância, em 1950, não teriam como objetivo alfabetizar os alunos.

criança irá sendo melhorada através de um aperfeiçoamento natural das próprias formas de elaboração do pensamento” (Idem, *ibidem*, p.36).

Tais assertivas poderiam denotar uma concepção de desenvolvimento da linguagem determinada pelo desenvolvimento do pensamento, o que seria crer em uma separação entre linguagem e pensamento, considerando a linguagem como:

uma mera “expressão exterior” do pensamento [...]. Ao dissociarem o pensamento verbal nos seus elementos constituintes estes investigadores tentam “imaginar” a ligação entre ambos, como se a relação entre os dois processos fosse puramente exterior e mecânica²⁵⁰ (SILVA, 2006, p. 4-5).

Entretanto, o documento de 1963 se por um lado crê que a linguagem desenvolve-se naturalmente em decorrência do aperfeiçoamento natural do pensamento infantil, por outro, há a clara demonstração da necessidade do exercício da linguagem para seu aprimoramento: exigir sempre que a criança se expresse por meio de frases completas, corrigir os defeitos da linguagem, ampliar o vocabulário e a compreensão da linguagem, aprender pequenos poemas e canções, jogos com partes faladas, dramatizar e contar histórias (permitindo à criança suas próprias expressões), mostrar objetos e falar a respeito deles, conversas no canto das bonecas (PARANÁ, 1963a, p. 35-36).

Se o desenvolvimento da linguagem fosse somente natural e apenas consequência de uma complexificação natural do pensamento, por que seria necessário um trabalho de ampliação do vocabulário ou correção de erros da linguagem?

Estes objetivos do trabalho com o “Pensamento e linguagem” denotam a compreensão de que o desenvolvimento da linguagem não era tido como tão natural, mas como decorrente também de trabalhos específicos, ainda que não correspondessem exatamente a uma matéria a ser ensinada: “No Jardim de Infância a educação da linguagem e do pensamento não constituem matéria a ser ensinada, surge de vivências naturais que, aos poucos, aumentam conhecimentos e vocabulário”. Apesar de não sinalizado no corpo do texto, somente nas referências gerais, a citação anterior pode ser localizada inteiramente na obra *Vida e Educação*

²⁵⁰ Refutando esta proposição e outra que considerava a simples fusão entre pensamento e linguagem, em 1934, o psicólogo bielorusso Lev Vygotski lança a obra *Pensamento e Linguagem* defendendo a tese principal de que o pensamento da criança depende “da aquisição dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem” (VYGOTSKI, 2001, p.147 *apud* SILVA, 2006, p. 31).

no Jardim de Infância (1960), de Heloísa Marinho, na página 63, levando-nos a perceber as bases em que o documento se fundamentou especialmente na parte de linguagem.

Reafirmando a importância da ação da criança para o desenvolvimento da linguagem, Heloisa afirma:

Da participação ativa da criança em conversas, narrativas, dramatizações depende seu desenvolvimento mental e linguístico. Todos os fatores que inibem a atividade como sejam [*sic*] a falta de espaço, de material e a disciplina rígida prejudicam a educação da linguagem e do pensamento (MARINHO, 1960, p. 64).

Ainda que o documento de 1950 não traga uma discussão relacionada à perspectiva de linguagem com a qual se trabalhava, é possível localizar algumas referências do período voltadas para uma compreensão similar à anterior, de que na idade pré-escolar a linguagem se desenvolve:

...naturalmente relacionada com os outros processos psíquicos, com a própria experiência e sujeita à influência do ambiente. Inicia-se nessa época, a “vida escolar” da criança [referindo-se à criança do jardim de infância], onde a escola – curso infantil – irá colaborar com o lar, para o desenvolvimento social do futuro homem (BOLETIM DA SEC, nº 8, 1952, p.365).

Logo, o desenvolvimento natural, somado ao trabalho da escola e à influência da família são os fatores determinantes para a aquisição da linguagem oral pela criança pequena.

Com relação ao campo da leitura, o programa de 1950 prevê algumas experiências como: ver livros de gravura e colecionar gravuras, ditar uma carta a um companheiro enfermo, ler e colocar etiquetas, trazer de casa livros para que o mestre leia para a classe, fazer livros com contos próprios escritos à máquina e ilustração própria; ajudar a compor um código de conduta; reconhecer elementos fonéticos simples em palavras familiares.

No Planejamento de 1963 o trabalho com etiquetas e com os livros é igualmente proposto. Entretanto observamos a preocupação com um trabalho de preparação para a alfabetização chamado de “Prontidão para Leitura e Escrita”²⁵¹, através de jogos e exercícios.

²⁵¹ Heloísa Marinho (1960) escreve três capítulos para tratar da prontidão: prontidão para a escola primária, prontidão para a leitura e prontidão para a aritmética.

Se bem que o Jardim de Infância não ensine especificamente a leitura e a escrita, dará à criança uma prontidão, que lhe facilite a alfabetização no curso primário, proporcionando-lhe a necessária maturidade física, mental, social e emocional.

[...]

Os jogos de prontidão visam o desenvolvimento da:

Discriminação visual, auditiva;

Formação de conceitos;

Sequência lógica;

Coordenação motora;

Vocabulário;

Memória;

Conhecimentos gerais (PARANÁ, 1963a, p. 41).

A professora Céres de Ferrante afirma que o objetivo dos jogos e exercícios de prontidão para a leitura e escrita propostos no Planejamento de Atividades não era de alfabetizar as crianças no pré-primário, mas prepará-las para se alfabetizarem com maior facilidade no primário. Segundo ela, esses Jogos de Prontidão possuíam uma graduação que permitia ir aumentando o grau de dificuldade, preparando o aluno para a posterior alfabetização, o que é bem diferente de se iniciar de pronto pela alfabetização (DE FERRANTE, 12/07/2011).

Num primeiro momento imaginamos que a presença de um tópico separado no currículo de 1963 para o trabalho de Prontidão para Leitura e Escrita levaria este documento a distanciar-se do Programa de 1950, que não possui nenhum tópico específico para este tipo de trabalho. Todavia, comparando os jogos de prontidão sugeridos pelo Planejamento de 1963 com os jogos decrolianos do Programa Sensorial e da Atenção que compõem o Programa de 1950, é possível perceber várias semelhanças no tipo de habilidades requeridas aos alunos dos jardins de infância as quais, potencialmente, favoreceriam sua posterior alfabetização.

Em ambas as proposições há o trabalho com jogos que envolvem classificação de objetos e imagens, localização de figuras idênticas, recomposição de imagens ao se localizar as partes faltantes e de partes para formar um todo (quebra-cabeças), identificação de semelhanças e diferenças entre figuras, sequências (dominós), noção de posição e tamanho. Mesmo assim é possível vislumbrar no Planejamento de 1963 uma tendência maior a preparar as crianças para a escrita através do trabalho com o sentido da escrita, rimas ou sons iniciais das palavras e exercícios caligráficos. Ademais, só o fato de indicar jogos sob o título de “Prontidão para a leitura e escrita” já denota a preocupação existente com um jardim de infância preparatório para a alfabetização. Nisso difere do Programa de

1950, que propõe um Programa Sensorial e da Atenção. Mesmo que este programa também pudesse servir, até certo grau, de preparação para a alfabetização, tais exercícios e jogos de Decroly/Descouedres não foram explicitamente justificados sob tal premissa.

Tal reflexão nos conduz à outra: a da não alusão clara a exercícios sensoriais no Planejamento de 1963. Embora haja exercícios/jogos de discriminação visual e auditiva, tal qual no Programa Sensorial e da Atenção de 1950, o plano de 1963 não possui propostas equivalentes relativas aos demais sentidos: tátil e muscular, gustativo e olfativo, presentes, ainda que em menor número, no Programa de Decroly/Descouedres.

Segundo Céres de Ferrante os Jogos de Prontidão que compõem o Planejamento de Atividades são de base montessoriana: “Era o que havia e o que ainda há de melhor porque as ideias básicas continuam sendo as da Montessori” (DE FERRANTE, 12/07/2011).

Considerando a arguição de Moreira (1955) de que os currículos europeus – Montessori e Decroly - se aproximavam em suas bases, conferimos mais força à hipótese há pouco sugerida de que haveria alguma semelhança entre os jogos decrolianos do programa de 1950 e os jogos (montessorianos) apropriados no Planejamento de 1963. Talvez essa semelhança não seja, afinal, *mera coincidência*.

De outra parte, a informação de Céres é importante na medida em que revela o quanto o método montessoriano atravessou diferentes períodos, sendo apropriado de várias maneiras, mas conservando um lugar privilegiado nos métodos para os jardins de infância e mesmo para o primário.

Ainda que não faça mais parte do recorte temporal desta pesquisa, é necessário informar que o livro *Preparando os Sabidões: processos que auxiliam a alfabetização*, de 1966, editado pela Secretaria de Educação e Cultura do Paraná, fornece explicações mais detalhadas sobre os jogos de prontidão para a leitura e escrita sugeridos em 1963 pelo Planejamento de Atividades²⁵², permitindo-nos observar melhor como eram alguns jogos/exercícios. Encontramos alguns exercícios caligráficos de pontilhados (Ex.: levar o coelho até a cenoura cobrindo os pontos); exercícios de associação de ideias, como levar a menina até o ônibus

²⁵² O livro referido inclusive traz o Regimento e o Planejamento de Atividades de 1963 tal qual fora lançado naquele ano.

escolar passando um cordão por vários orifícios da esquerda até a direita (treino do sentido da escrita). Esses exercícios com cordões também visavam exercitar a coordenação motora e viso-motora, semelhantes a alguns exercícios decrolianos do programa de 1950.

Arte/ Estética

O trabalho com a Arte é apresentado no Planejamento de 1963 como “Trabalho espontâneo e criador” e contém propostas de desenho e pintura, modelagem, recorte e colagem, construções com sólidos geométricos e dramatização livre.

O “Campo da estética” do Programa de 1950 sugere modelagem com argila, pintura, reprodução de experiências pessoais mediante a pintura, ver quadros de pintura, estudar e colecionar gravuras, inventar danças originais, cantar, escutar a orquestra, ou banda, sair ao jardim depois da chuva, dentre outras experiências estéticas.

Percebemos nas duas proposições que o trabalho artístico/estético ocupa um lugar destacado. E para além disso: as proposições preocupam-se com a autoexpressão infantil, com a espontaneidade de suas tentativas de desenho, modelagem e construção sem o rigor de uma forma padrão.

Segundo o Planejamento de 1963:

O importante nestas atividades é:
 ... que todas as crianças participem delas;
 ... que lhes seja dado estímulo, oportunidade, ambiente, material de trabalho;
 ... que a interferência da jardineira, seja feita no sentido de proporcionar experiências criadoras;
 ... que não Se Faça²⁵³ o trabalho pela criança. O que “EU” fiz tem mais importância do que o que fizeram por mim;
 ... que se conserve o respeito próprio. O trabalho infantil não deve ser retocado (PARANÁ, 1963a, p. 26).

Enfatiza-se no documento de 1963 que não deve haver críticas ou seleções de melhores trabalhos. Todos os trabalhos deveriam ser expostos diariamente, mantendo dessa forma uma constante exposição do trabalho infantil da escola e, ao fim das propostas, os trabalhos seriam levados para casa pelas crianças.

²⁵³ Iniciais maiúsculas no original.

Relatando sobre as exposições escolares de 1949 e 1950, realizadas anualmente na capital pelos grupos escolares, Erasmo Pilotto recorda que nestes anos²⁵⁴ a tônica das exposições foi diferente de anos anteriores:

Os trabalhos expostos, todos, são produtos do espírito criador dos seus autores. Quando elaboramos os novos programas escolares do curso primário, pusemos entre os objetivos gerais do ensino do desenho o “exercício das forças de criação do espírito infantil”. [...]

Nas [exposições] anteriores, talvez os trabalhos fossem mais “bonitos”. Mas refletiam o “bonito” em sua forma mais convencional possível.

Os trabalhos eram também melhor acabados: mas qualquer um poderia ver, visivelmente, que eram exposições da vaidade dos grupos escolares que, forçados por uma emulação viciosa, se viam obrigados a apresentar trabalhos de adultos e até de profissionais como trabalhos das crianças. Aqui começa o porque os coloco sob o signo da insinceridade. [...]

Agora, porém, nestas exposições de 49 e 50, tudo o que está exposto é *criação* dos alunos (PILOTTO, 1952, p. 76-77).

Algumas passagens do documento de 1963 podem ser atribuídas à teoria montessoriana, no concernente à tarefa da jardineira de “estimular a criança no seu trabalho criador” dando a conhecer e deixando “que a criança experimente o material de trabalho”, ensine “o uso adequado do material, sem tolher a espontaneidade da expressão infantil” e oriente a criança a economizar material, limpar objetos, retirar e guardar os materiais nos seus lugares (p. 27).

Montessori e Pilotto foram chamados para compor os fundamentos teórico-práticos das atividades de “Trabalho espontâneo e criador” do Planejamento de 1963. Todavia, para Pilotto, valorizar a “expressão criadora do espírito infantil” relaciona-se tanto a conduzir as crianças a criar livremente quanto a proporcionar a elas:

o contato com os valores mais altos da cultura humana. Sabemos de ciência própria, pelo trato assíduo com esse processo, que há obras imortais de todas as artes, da pintura, da música, da escultura, da literatura, que são perfeitamente acessíveis a uma criança ainda de jardim da infância, dependendo tudo da maneira como lhe forem as cousas apresentadas (PILOTTO, 1946, p. 22).

Carlos Eduardo Vieira sugere que, para Pilotto, talvez somente a arte fosse capaz de apreender a ideia de educação para a vida, não resumida ao utilitarismo propiciado pela instrumentalização técnica e científica (VIEIRA, 2002, p. 299).

²⁵⁴ Justamente nos quais Pilotto estivera à frente da Secretaria da Educação e Cultura.

Portanto a arte seria compreendida em um âmbito maior do que o da simples atividade.

Desse ponto de vista, é possível perceber que apesar dos dois documentos valorizarem a expressão criadora da criança, o documento de 1963 organiza-se em torno de propostas que visam o fazer, a ação e não uma ação relacionada a um contexto maior voltado, por exemplo, para apreciação das obras de arte “imortais”, nas palavras de Pilotto. O projeto de Pilotto é filosoficamente mais humanista.

Assim, o destaque ao campo estético e artístico demonstrado no Programa de Experiências de 1950 é notável, até porque na seara da educação:

[...] pensadores como John Dewey, que colocavam o aluno no centro das preocupações educativas e defendiam a construção do conhecimento por meio da experiência, tiveram considerável impacto sobre o ensino da arte (OSINSKI, 2008, p.1-2).

Nesta direção, é possível associar o ideário defendido por Pilotto ao de Dewey, no tocante ao ensino da Arte presente no Programa:

[...] a posição de Pilotto em relação ao ensino de arte se aproximava das ideias de John Dewey, as quais, para Osinski (2006, p. 73-75), se opunham tanto à rigidez do ensino de desenho da escola tradicional quanto à livre-expressão pura e simples, destacando os efeitos maléficos desse sistema imitativo e repetitivo, ao mesmo tempo em que apontava para o fato de que o trabalho sem direcionamento e sem referências externas levaria à perda de interesse para com a arte (SILVA, 2009, p.145).

No documento de 1963 as atividades ligadas à arte - modelagem, desenho, pintura, recorte, colagem - são todas sugeridas como “atividades livres” e visam a autoexpressão das crianças, com vistas a revelar seus interesses, sua imaginação e permitir seu desenvolvimento (PARANÁ, 1963a, p.26-27). É uma concepção de arte mais voltada para o trabalho espontâneo e criador infantil (conforme o próprio nome já indicia) do que para uma educação estética, ainda que encontre muitos pontos de contato com a proposta pilotiana, que também preconizava a espontaneidade e a livre expressão em sua filosofia educativa.

No que concerne à linguagem musical destacamos que o Plano de 1963 sugere canções folclóricas, marchas, brinquedos cantados, audições de músicas selecionadas ou discos (PARANÁ, 1963a, p.33). Pilotto também sugere repertório folclórico, mas destaca amplamente o repertório erudito – Beethoven, Schumann, Bach, Mozart -, certamente como parte da ideia de colocar a criança em contato

“com os valores mais altos da cultura humana” (PILOTTO, 1946, p. 22), que defendia.

Os documentos tratam dos números de forma semelhante, dando importância à resolução de problemas simples, contagens, uso do calendário e outras situações mais concretas de uso dos números, ainda que o Planejamento de 1963 seja mais detalhista em suas sugestões. A Educação Física (1950) ou “Recreação e Jogos” (1963) igualmente mantém pontos de contato através das sugestões de “ginásticas historiadas” (sugeridas por Guiomar Becker) e na sequência das aulas: preparação o grupo, jogo ativo, jogo moderado e jogo calmo, aproximando-se muito das sugestões de Becker.

O Campo das artes práticas não possui um equivalente direto no Programa de 1963, o qual tampouco contempla em outras áreas a maioria das propostas deste campo. Algumas propostas de artes práticas do Programa de 1950 seriam: fazer brinquedos para brincar, pintá-los, trabalhar com ferramentas simples, fazer estantes com caixões, caixas para animais, fabricar instrumentos musicais simples, fazer livros com recortes e capas de cartolina, fazer presentes para os pais, tecer e costurar, fazer roupa para bonecas, velas para naviozinhos, culinária, colher e cozinhar vegetais da horta, arrumá-los para a mesa, fazer sanduíches etc. O mais próximo dessa ideia que o documento de 1963 sugere seria em relação à jardinagem/horta: “As crianças deverão utilizar o resultado de seu trabalho: flores para ‘ornamentar a sala’, ‘levar para mamãe’ etc. Os produtos da horta serão aproveitados na confecção da merenda” (PARANÁ, 1963a, p.32) ou à Educação Social: “Cooperação da criança na arrumação, ornamentação, limpeza da sala; no servir a mesa e preparar a merenda” (Idem, ibidem, p. 25).

Nesse sentido, é possível encontrar no Regimento e Planejamento de Atividades de 1963 pontos de aproximação e pontos de distanciamento do sentido deweyano das experiências escolares, as quais se centravam na ideia de uma educação para a vida, para o aprender fazendo a partir de materiais de uso real e para essas práticas reais sociais.

Materiais para os jardins de infância

Embora apropriando-se relativamente em menor grau da ideia deweyana do uso de materiais reais (se comparado ao Programa de 1950), o Planejamento de 1963 afirma considerar a premissa de que a escola deveria utilizar-se de materiais não padronizados e diretamente ligados à vida:

Com as conquistas no campo científico, a respeito do desenvolvimento infantil, a educação pré-primária estende-se muito além dos limites e dos métodos antigos. O material didático do Jardim de Infância atual deve estar diretamente ligado à vida da criança e não obedece a um modelo padronizado (PARANÁ, 1963a, p. 23).

Quais seriam os “métodos antigos”? Froebel e seus “dons”? Montessori e seu material? O fato é que a crítica aos modelos padronizados é bastante clara.

Nesse mesmo sentido Dewey afirma em relação ao método montessoriano:

Até os jardins-de-infância e as técnicas Montessori se mostram tão ansiosos de chegar a objetivos intelectuais ‘para não perder tempo’ que tendem a omitir ou a reduzir o manejo direto do material bruto da experiência comum, e a adotar imediatamente, para os alunos, materiais que exprimem as distinções intelectuais organizadas pelos adultos. Ora, os primeiros contatos com qualquer material novo, seja qual for a época da vida, deverão ser inevitavelmente da espécie de “experiência” e “erro”. Um indivíduo deve experimentar, nos jogos ou no trabalho, fazer alguma coisa com determinado material, dando realização aos impulsos da sua própria atividade, e observar então a interação da sua energia com a do material empregado. É isto o que sucede quando primeiro uma criança começa a fazer construções com blocos e é igualmente o que acontece quando um cientista em seu laboratório principia a fazer experiências com objetos não familiares (DEWEY, 1959, p. 169).

Fica claro que Dewey concebe o uso de materiais no trabalho pedagógico partindo de marcos teóricos bem diferenciados dos de Montessori. Enquanto ela prevê uma série de jogos e materiais didáticos projetados e confeccionados para o trabalho em sala de aula como meio de se atingirem os propósitos intelectuais de forma mais racional, ele crê na transformação de materiais de uso real – material bruto – em materiais pedagógicos através dos usos criativos e novos que deles serão feitos pelas crianças.

Quando Erasmo Pilotto queixa-se da falta de materiais que encontrou nos jardins de infância ao assumir a Secretaria de Educação em 1949, afirma que os materiais existentes nestas instituições eram “restos de antigas coleções que nunca foram usadas corretamente por falta de boa informação dos professores” (PILOTTO,

1952, p. 70). Estas afirmações e as fontes até então analisadas nos possibilitam crer que os materiais a que se referia, ou os restos de antigas coleções, eram montessorianos. Como resolver este problema da falta de materiais ou de materiais que mesmo quando eram completos, não eram usados adequadamente pelos professores “por falta de boa informação”?

Retomando uma discussão iniciada no primeiro capítulo, entendemos que para Pilotto o cerne da questão está na formação do professorado, pois para ele de nada adiantaria um professor com o material montessoriano sem a compreensão de como utilizá-lo adequadamente. Deste modo, prescindir do método montessoriano e ensinar aos professores técnicas mais acessíveis para o trabalho nos jardins, seria possibilitar ao Estado agir em conformidade com a realidade material no sentido da estrutura e do material humano especializado para o trabalho.

O Programa de Experiências de 1950 mostraria o passo a passo do ensino aos professores. Mas e as questões de ordem material, como seriam solucionadas? Somente um programa detalhado e simplificado daria conta de resolver os problemas materiais dos jardins de infância?

Alguns trechos de atas de reuniões ocorridas na Escola de Aplicação Alba Guimarães Playsant, escola anexa ao Instituto de Educação do Estado, revelam certas dificuldades materiais pelas quais passavam o Jardim de Infância pelo menos já desde o final da década de 1940:

Retomando a palavra e se referindo ainda ao Curso Infantil, D.a Prudência Vellozo salienta a sua já não perfeita instalação anterior e a péssima de agora, segundo suas palavras, onde suas alunas iriam *lucupletar* as salas, que já não comportam a elevada freqüência das crianças. D. Vitória pede a palavra e esclarece que a atual situação do Jardim de Infância, foi o último recurso do qual lançaram mão, a-fim-de que ele não fosse extinto, uma vez que já foi privado do seu próprio estabelecimento onde funciona atualmente a Escola República Argentina, e há poucos meses, daquele onde funciona hoje a Escola de Belas-Artes (IEP, Ata de reunião, 22/04/1948).

É possível perceber que o Jardim de Infância do IEP já havia mudado de local duas vezes em 1948 e naquele momento contava com instalações inadequadas ainda piores que a anterior, tendo sido o último recurso despendido para que não fosse fechado. É importante ressaltar que estamos nos referindo a um jardim de infância *modelo* para Estado, portanto: que modelo é este que possui tamanha precariedade material?

Se o jardim de infância modelo sofria por problemas de ordem material, o que dizer dos demais?

No levantamento que fez da Educação no Paraná, Pilotto constatou:

Diante disso, é desnecessário dizer que não existe em Londrina educação pública pré-primária. Durante os três anos funcionou, na Escola de Aplicação, um jardim de infância, para atender às necessidades da prática de ensino dos alunos da Escola Normal. Bem se vê, porém, que seria impossível continuar a mantê-lo, dada aquela situação que estivemos descrevendo (PILOTTO, 1954, p. 82-83).

A situação descrita por Pilotto tratava do fato de não aceitarem, em Londrina, na década de 1950, crianças de 7 anos para matrícula no primeiro ano primário, nem mesmo de 8 anos de idade, pois era necessário atender prioritariamente as mais velhas. Logo, como manter um jardim de infância diante deste quadro?

Apesar de Pilotto estar se referindo à zona urbana de Londrina, afirmava frequentemente que o jardim de infância não contemplava a zona rural, mas apenas a zona central urbana e, “geralmente frequentada apenas por crianças que procedem de ambientes de melhor nível econômico e vida familiar mais estimulante para o desenvolvimento infantil” (PILOTTO, 1958, p.64). Todavia, o autor afirma:

Realmente: um estudo da efetiva realidade dos nossos jardins da infância atuais mostra-nos a insuficiência quase completa da maioria deles como centro de estímulos para aquele ótimo desenvolvimento que é, agora, toda a razão das nossas preocupações. Seria até absurdo que realizássemos um esforço imenso para disseminar essa inutilidade. Mas, esse fracasso, como é óbvio, não é um fracasso sem causas, e estas precisam ser determinadas, assim como os remédios que o caso está, urgentemente, a exigir (Idem, ibidem).

As causas, segundo Pilotto, residem na formação dos professores:

De outra parte, parece fora de dúvida que não podemos pensar em vulgarizar, entre os nossos professores das zonas rurais, as complexas técnicas de um processo como o de Montessori, ou mesmo, de métodos correntes mais simples. Froebel ou Decroli, por exemplo, são ainda excessivos para aquela vulgarização. Precisamos, em vista disso, encontrar planos e técnicas da mais extrema simplicidade, fáceis de serem usados por qualquer um, fáceis de se estratificarem em rotinas, etc. (PILOTTO, 1958, p.64).

A questão da formação somada à situação material das escolas, apresentada pelo autor através de trechos de cartas dos professores rurais, ajuda a compor o quadro geral do interior do Estado. Para fins de ilustração, citamos um

trecho relativo ao ensino primário, pois o pré-primário sequer é mencionado (pelos motivos já expostos):

“Se o Sr. viesse aqui e visse com que dificuldades nós damos aula o senhor nos dava razão. **Estamos dando aula em um rancho com duas moradas; chove dentro e faz fumaça quando acende o fogo no fogão.** Agora, graças a Deus, este mês arrumamos uma sala um pouco melhor, mas vamos apagar Cr\$60,00 mensais. O senhor pergunta ao sr... e ele dirá como damos aula aqui. Na escola temos muitas crianças pobres que não podem comprar material; para eles não faltarem às aulas compramos e damos; porque o nosso material terminou” (PILOTTO, 1952, p. 77, grifos e aspas originais).

Quando Pilotto foca-se nas questões técnicas e metodológicas dos programas, preocupando-se com sua simplificação para que pudessem ser usados facilmente, mas prescinde das questões materiais, ainda que as traga em seus textos ao denunciá-las por vezes, demonstra uma tentativa de resolver somente por meio técnico questões que também perpassam os aspectos materiais, econômicos, políticos e sociais. Pode-se pensar que sua posição junto ao governo do Estado, em 1950, o convocava para agir em relação aos aspectos materiais também. Mas sua posição, segundo Vieira & Marach era de que havia uma diferença entre a pedagogia e a política educacional:

[...] enquanto a primeira discute os ideais de formação a segunda se preocupa em estabelecer a possibilidade e a oportunidade de aplicação dos mesmos. Enquanto teórico, o pedagogo pensa em termos abstratos, universais e sem os constrangimentos da realidade. O gestor raciocina no limite do princípio realista, da relação entre meios e fins (VIEIRA; MARACH, 2004, p.9).

Pilotto reconhecia que “a pobreza do ambiente, a má formação dos professores e o exíguo tempo que o aluno podia permanecer na escola eram os principais fatores que impediam a universalização da Escola Serena” (Idem, ibidem, p.10). No que pese a reafirmação insistente de seu esforço em tornar o Programa de Experiências para Jardins de Infância o mais prático e acessível quanto possível, longe da padronização de materiais, ainda fora ele concebido dentro de moldes ideais, pois que exigia certa estrutura física e material para comportar as práticas sugeridas, como os centros de trabalho e todos os materiais que requeriam (ferramentas, instrumentos musicais, livros etc.), as áreas verdes (horta, jardim...), espaço para criação de animais, materiais diversos (Decroly, cubos para construção...), além de professores capacitados para encaminhar tais propostas.

Dessa forma, é possível conceber que mesmo a estrutura simplificada que afirmou ter planejado para o programa de Experiências possuía impeditivos, em alguma medida, para a realização plena do seu ideal educativo para os jardins de infância, em face dos referidos “constrangimentos da realidade”.

Na encruzilhada da teoria pedagógica e da gestão política, Pilotto acreditava ter optado por um caminho do meio, uma vez que segundo ele, outros modos de organização dos jardins de infância, em circulação, criariam ainda mais dificuldades para as práticas dos professores rurais, como o método montessoriano, altamente complexo para aquela realidade. Conforme assinalou, mesmo a adoção de métodos mais simples a exemplo de Froebel e Decroly para os professores rurais seria difícil, impelindo a busca por planos e técnicas mais simplificadas, o que acreditava ter alcançado com o programa de experiências deweyano. Entretanto, há que se lembrar que mesmo Decroly sendo complexo para a vulgarização no meio rural, Pilotto sugeriu-o no programa de 1950, bem como os jogos de sua seguidora Alice Descouedres.

Outrossim foi possível perceber, no capítulo 2, que mesmo o método montessoriano tendo sido considerado extremamente complexo para a realidade paranaense na década de 1950, o governo optou por oficializá-lo em 1953 no Estado do Paraná. Para tanto, informou sobre o mobiliário planejado para os jardins de infância:

Feitos os estudos relativos ao mobiliário usado no Brasil e em alguns países do mundo, foram planejados dois tipos de mobiliário cujos desenhos foram traçados pelo SENAI;

1º tipo:- mobiliário usado nos Jardins de Infância italianos²⁵⁵;

2º tipo: - mobiliário usado nas escolas maternais da Inglaterra.

O primeiro tipo de mobiliário foi o que se usou no Instituto de Educação, quando do reaparelhamento do seu Jardim da Infância.

O segundo tipo representa o mobiliário que foi padronizado e será fornecido em 1953, para todos os jardins da infância do Estado. Tal padronização, além das vantagens óbvias tem grande valor pedagógico (PARANÁ, 1953, p.177).

Portanto o mobiliário dos jardins de infância seguiria o projeto das escolas maternais inglesas, sendo padronizado em todo o estado. Além disso, conforme visto anteriormente, os materiais montessorianos seriam modelos originais

²⁵⁵ No Manual para os Jardins de Infância, de Menezes Vieira (1882), o plano arquitetônico previsto para ser adotado nos jardins de infância cariocas era o italiano (BASTOS, 2011, p. 144).

encomendados da Itália, logo, deveriam servir (em tese) para que o método fosse seguido à risca pelas jardineiras.

Assim como no Programa de Experiências de 1950, o Planejamento de 1963 afirma não acreditar no uso de materiais padronizados para os jardins de infância, ainda que este documento traga Montessori como uma de suas referências. Mas quais seriam, então, os materiais previstos para o trabalho nos jardins de infância da década de 1960?

Tal qual o material “simples” do Programa de Experiências, o Planejamento de 1963 prevê o uso de diversos materiais de uso real nas dramatizações, como objetos de uso caseiro, roupas usadas (cinturões, vestidos chapéus, colares de carretéis...). Prevê brinquedos e materiais para o cantinho das novidades os quais deveriam ser trazidos de casa pelas crianças e pela professora; animais domésticos que se tragam ou se criem na escola (PARANÁ, 1963a, p. 31). Mas seria tão simples assim?

Assim como em 1950, é evidente que o Planejamento de 1963 também exigia alguns materiais específicos para o trabalho: jogos de encaixe, aparelho de disco, discos, instrumentos musicais, biblioteca infantil, tintas, papéis diversos, lápis de cor, de cera, pincéis, esponjas, tabuleiro de areia, bonecas para o canto das bonecas, materiais para a horta, fantoches, gravuras, máscaras, aquário com peixes, quebra-cabeças, flanelógrafo, blocos de madeira de diferentes dimensões, sólidos geométricos, brinquedos de construção etc.

Algumas observações acompanham as sugestões, como por exemplo:

“... gangorras, balanços, escorregadores, trepa-trepas etc. Isto quando os estabelecimentos escolares possuírem em seu pátio tal equipamento” (p. 34).

Telefone: “É interessante que haja pelo menos um, no canto das bonecas” (p. 36).

“É conveniente que a professora possua material adequado às dramatizações” (p. 39).

“... enfim todo este material que, inutilmente se guarda nos baús e que tanta utilidade tem para as crianças” (p.30).

“A imaginação infantil supre as falhas do material, pois ‘um simples cabo de vassoura toma ares do mais veloz dos corcéis’” (p.30).

“Não se prive a criança da aula de música. Quando a escola não dispuser de um instrumento musical ou de professora especial, o importante é cantar e fazer cantar” (p. 34).

Jardinagem: “Uma pequena faixa de terreno ou, na impossibilidade deste, latinhas, vasos, caixotes, poderão servir para a prática da jardinagem” (p. 31).

“A areia é material indispensável ao Jardim de Infância e adapta-se a todos os graus de desenvolvimento. [...] A areia e a argila são os materiais mais econômicos e cumprem toda a finalidade da modelagem. Outros materiais podem ser usados, dependendo das condições econômicas da escola” (p.28-29).

“Mesa ou prateleira baixa para o trabalho [de modelagem]. Um pedaço de madeira de cerca de 30 cm quadrados, bem lixado, dá uma ótima prancheta de modelagem” (p.29).

“Nas excursões poderão participar alguns pais, que ajudarão a liderar e supervisionar o trabalho” (p. 32).

Nessas sugestões é possível perceber a tentativa de oferecer uma solução economicamente mais viável para as carências materiais do jardim de infância. A justificativa de que a imaginação infantil supre as falhas de materiais ainda que em parte verdadeira, pode soar também como um modo de amenizar o problema da falta de materiais.

No capítulo referente ao material para o jardim de infância, o Regimento previa que: “O material de uso coletivo será adquirido pelo próprio Jardim e a ele pertencerá, devendo ser marcado com a rubrica do Jardim de Infância” (Cap. XV- Do material para o Jardim de Infância, Art. 32, §2º).

Mas de onde deveria vir o dinheiro para o jardim de infância adquirir o material coletivo?

A contribuição mensal de cada criança para a Caixa Escolar será destinada à compra de material de uso coletivo das classes. A contribuição será recolhida, mensalmente, pela professora da classe que ficará responsável pela mesma, ou, por uma Diretora. Cabe a esta professora a compra do material necessário (Cap. XII- Das instituições complementares da escola, Art. 24). (PARANÁ, 1963a, p. 18).

A indicação de que cada jardim de infância se responsabilizaria pela compra de seu material coletivo mediante as contribuições dos alunos nos impulsiona a imaginar como seria tal material em um jardim de infância com poucas crianças ou

com crianças provenientes dos extratos menos abastados da sociedade. Ainda que esta disposição componha o capítulo das “instituições complementares da escola”, dando a crer que a contribuição seria um complemento ao orçamento escolar, a matemática é simples: menos alunos ou alunos com menores possibilidades econômicas igual a menos contribuições e, finalmente, igual a menos condições materiais.

Além da Caixa Escolar, no capítulo relativo às “instituições complementares da escola” preconiza-se o funcionamento, no jardim de infância, da Associação de Mães, da Cooperativa Escolar e da Biblioteca Infantil. A premissa de que “todo Jardim de Infância deverá ter ‘Biblioteca de Classe’, mas independente dessa, poderá possuir sua ‘Biblioteca Infantil’ à parte, em sala própria, com o fim de favorecer a formação na criança, de hábitos preparatórios à leitura, atitudes de interesse, amor pelo livro” (PARANÁ, 1963a, p.18-19) transfere novamente para as “instituições complementares da escola” o papel de fornecer os livros para a biblioteca de classe, materiais fundamentais para o trabalho pedagógico.

Essas práticas instituídas pelo Estado para suprir materialmente aquilo que seria sua atribuição, dado o princípio da gratuidade do ensino, revelam algumas das fragilidades dos jardins de infância públicos e da escola pública em geral. Dessa forma, as famílias são convocadas a cooperarem com o Estado, no provimento de algumas condições materiais das escolas. Isso quando as famílias têm condições, pois conforme pudemos ver há pouco através do relato de Erasmo Pilotto, muitas crianças não podiam comprar material e para que não faltassem às aulas os professores compravam e lhes davam (PILOTTO, 1952, p. 77).

Ademais a contribuição das famílias poderia ocorrer não somente com dinheiro, mas de outras formas, como foi o caso relatado, em entrevista, pela professora Céres de Ferrante. Ao falar das condições materiais de um grupo escolar onde trabalhou no bairro Portão, em 1954, conta que para os alunos ganharem a merenda deveriam trazer para a escola cavacos - lascas de madeira, gravetos - para o fogão à lenha da escola. Quem não trouxesse, não ganharia lanche. Era uma prática “bem-intencionada”, segundo a professora, mas que não era correta em relação às crianças que não recebiam alimentação adequada em suas casas.

A professora Céres descreve também a pobreza material desta escola. Conta que sua sala de 1º ano primário possuía um chão com grandes vãos de

madeira; se uma criança deixasse o lápis cair no chão, não conseguia pegá-lo novamente. A água para as crianças lavarem as mãos ficava em um balde pendurado na cerca e o mau cheiro constante do sanitário os obrigava a fechar a janela da sala (DE FERRANTE, 12/07/2011).

Voltando para 1963 no tocante às questões materiais, chama nossa atenção a possibilidade estabelecida pela Portaria 56/63 de funcionarem “na mesma sala de jardim de infância e durante um mesmo turno, no máximo duas classes do mesmo período de jardim de infância, obedecendo a horários alternados das atividades normais”. Isso com o máximo de 25 alunos para cada professor (PARANÁ, 1963a, p.11-12).

Ao mesmo tempo em que se permite o funcionamento acima apontado, proíbe-se o funcionamento simultâneo, no mesmo turno e mesma sala, de classes de 1º e 2º períodos de jardim de infância. Portanto, duas turmas com crianças da mesma idade poderiam dividir a mesma sala no mesmo turno, mas de idades diferentes não.

Tal quadro, que desnuda os improvisos de uma escola precária tentando sustentar-se, nos incita a imaginar sob quais condições duas turmas, no máximo – frisa-se²⁵⁶ – dividiriam a mesma sala no mesmo turno.

Enfeixando o cotejamento produzido até agora, percebemos no documento de 1963 uma preocupação mais declarada em relação ao preparo para a alfabetização; no documento de 1950 vislumbramos uma adoção um pouco maior do *learning by doing* deweyano e da ideia pilotiana de se colocar a criança em contato “com os valores mais altos da cultura humana”, em termos artísticos.

De um modo geral, há mais similitudes em boa parte dos princípios filosóficos e metodológicos dos programas de 1950 e 1963, haja vista o trabalho semelhante nas diferentes áreas do conhecimento. Permanências também em relação ao tipo de material requerido para os jardins de infância, à flexibilidade dos tempos, da organização curricular (a partir de uma “ideia central”). Ademais, uma bio-psicologização da infância é ideia manifesta nas duas proposições.

²⁵⁶ E ao captarmos tal sutileza, inferimos que na prática era comum que mais de duas turmas dividissem a mesma sala, o que resultaria em 50 crianças, em média, dividindo o mesmo espaço. O governo, portanto, tenta legislar sobre uma prática estabelecida em virtude da precariedade existente em vez de alterá-la.

3.3.2. Docência: para ser jardineira é preciso...

No segundo capítulo, consideramos que para Pilotto a decisão por não utilizar o método montessoriano nos jardins de infância de 1950 foi circunstancial dada a falta de formação dos professores para o trabalho com este método.

Para “sanar” tal dificuldade, um programa compreendido como mais “simplificado”, “acessível” aos mestres teria sido proposto: o programa apropriado de Hill Lane/Dewey.

À frente da Secretaria de Educação, Erasmo Pilotto deu mostras de que a filosofia pragmatista seria a ideal mesmo para o ensino primário, mas não foi escolhida pelo receio de se distanciar muito da rotina pedagógica dos professores.

Entretanto, para os professores primários, Montessori seria utilizada na gramática e parte da aritmética abrindo uma brecha interpretativa de que estes eram melhor formados que os professores de jardins de infância, uma vez que a técnica montessoriana que exigia “um alto apuro técnico do mestre” seria utilizada por aqueles (PILOTTO, 1952, p. 73).

Esta possibilidade de leitura se sustenta? Qual seria a formação exigida para o trabalho nos jardins de infância paranaenses em 1950? Em que ela se diferenciava da formação dos professores para o ensino primário?

Até o início da década de 20 poucos professores possuíam a formação específica para o exercício do magistério no Paraná, qual seja, o Curso Normal. Somente a partir de 1920 foram criados no estado Cursos Normais com estrutura própria, separados do curso ginásial, sendo que o Curso Normal da capital passou a funcionar em prédio próprio em 1922 e o Ensino Normal alcançou o interior (Escola Normal de Ponta Grossa) e o litoral (MIGUEL, 1997, p.10).

A partir de 1920 reformas educacionais foram implantadas no Paraná (Prieto Martinez e Lysímaco Ferreira da Costa), o que ocorreu em diversos outros estados da federação influenciando principalmente os cursos primário e normal (idem, ibidem, p.12). A partir de 1946, a Lei Orgânica do Ensino Normal regulamentou a formação de professores primários em nível nacional²⁵⁷.

²⁵⁷ A Lei Orgânica do Ensino Normal regulamentou os cursos de formação de professores até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 4024/61).

Mas o problema da falta de formação para o exercício do magistério se mantém na década de 1950, especialmente em relação aos professores rurais.

Ao analisar o processo de constituição da formação em serviço de professores primários na década de 1950, Ana Lúcia Martins de Souza (2002) observa a presença de iniciativas de formação em serviço encetadas pelo professor Erasmo Pilotto à frente da Secretaria de Educação. Privilegiava-se, nestes cursos, o atendimento aos professores não habilitados, a sua maioria atuando no interior do estado, em escolas situadas na zona rural.

Observa-se que, inicialmente, Erasmo Pilotto previa os cursos de formação em serviço para atender a uma situação emergencial, constatada naquele momento histórico. Não obstante, o intento de Pilotto voltava-se para a oferta de formação inicial aos professores primários, traduzido na implementação dos Cursos Normais Regionais (SOUZA, 2002, p.36).

A formação prevista para uma professora atuar nos jardins de infância era a mesma para a atuação no Ensino Primário. Todavia quando Pilotto afirma haver considerado no novo programa as duas maiores deficiências dos jardins: “a falta de preparo especializado de nosso magistério e a falta de material nas escolas” (PILOTTO, 1952, p. 71), notamos que a queixa não se relaciona à falta de formação dos professores, mas de uma formação *especializada*, permitindo-nos entrever certa percepção das necessidades dos professores pré-primários, entendidas como diferentes das requisitadas aos professores primários.

Logo, ainda que a formação de uma professora pré-primária fosse a mesma que de uma primária, se considerava que para o trabalho nos jardins era necessária uma formação diferenciada.

Considerando que tanto professores primários quanto pré-primários recebiam a mesma formação inicial, o “apuro técnico” de ambos seria o mesmo para a apreensão do método montessoriano. Entretanto, como vimos, a utilização de Montessori na escola primária não seria tão sistemática quanto em um jardim de infância. Nesse sentido, é possível crer que a exigência de “um alto apuro técnico do mestre” (PILOTTO, 1952, p. 73) para a utilização da técnica montessoriana só seria suprida com uma formação especializada.

[...] cremos que o nível técnico do nosso ensino pré-primário é ainda bastante baixo. Concorre para isso a falta de professores especializados. As

nossas Escolas Normais não têm cursos de especialização neste sentido²⁵⁸ e só agora a organização do Instituto de Educação de Curitiba capacitou esse centro de formação do magistério para a formação de professores especializados. Até aqui as nossas escolas normais ministraram apenas o necessário para a formação geral do professor (PARANÁ, 1948, p. 84).

Após apresentar o Programa de Experiências para os Jardins de Infância, Lupion novamente reconhece que até aquele momento, não obstante os conhecimentos pessoais que os professores pudessem ter e “que, de resto, tantas vezes tão competentes, não haviam tido, porém, nenhuma formação especializada no sentido de sua função na educação pré-primária da infância” (PARANÁ, 1950b, p. 152).

As mensagens de governo atestam a percepção governamental da necessidade de uma formação específica do magistério para atuar nos jardins de infância, colocando esta etapa em um lugar diferenciado do ensino primário, pois para o pré-primário seria preciso mais do que a formação geral do professor.

Esta formação específica seria ministrada através de cursos de especialização tal qual fora previsto na Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946. A partir dela, o discurso da formação especializada para professores de jardins de infância se legitima:

Os cursos de especialização de ensino normal compreenderão os seguintes ramos: educação pré-primária; didática especial do curso complementar primário; didática especial do ensino supletivo; didática especial de desenho e artes aplicadas; didática especial de música e canto (BRASIL, 1946b, Art. 10).

Três anos após esta lei, isto é, em 1949 institui-se no Instituto de Educação do Rio de Janeiro um curso de especialização em educação pré-primária, reconhecido inicialmente como pós-normal e posteriormente como curso superior:

O curso formou ao longo de 18 anos, 549 educadoras de escolas maternais e Jardins de Infância. Essa iniciativa consolida, na época, o Centro de Estudos da Criança criado por Lourenço Filho, primeiro diretor do IERJ, como um espaço de estudos e pesquisas sobre a criança e um centro de formação de professores especializados (KULHMANN, 2000b, p.9).

Já no Paraná, as fontes disponíveis nos permitem inferir que esta formação especializada em educação pré-primária inicia a partir de 1952 com a criação do

²⁵⁸ Referindo-se aos jardins-de-infância.

Curso de Especialização em Educação Pré-Primária no Instituto de Educação do Paraná. Antes disso o que temos até 1952 são cursos mais rápidos, em caráter “emergencial”²⁵⁹, como os cursos de férias em educação pré-primária²⁶⁰.

Ademais, verificamos a realização de um curso um pouco diferente de formação de professores para o pré-primário:

...para que o trabalho de nossos jardins de infância pudesse adquirir, imediatamente, uma adequação mais completa às características de cada criança, para que pudéssemos iniciar um trabalho científico, em nossos jardins da infância, de verdadeira educação diferencial, fizemos instituir, no Instituto de Educação do Estado, um curso destinado formar, com urgência, os primeiros elementos para o indispensável estudo do escolar naquelas unidades de educação. Para este curso foram convocados professores cuja formação pedagógica anterior e cujas aptidões lhes permitissem assimilar em dois meses, o essencial para iniciar o seu trabalho nas classes, junto de cada jardim da infância, influenciando imediatamente, na prática educativa (PARANÁ, 1949b, p. 104).

Tal curso formaria os primeiros professores aptos a se dedicarem ao estudo da criança pré-escolar nas escolas como forma de adequar o trabalho pedagógico às suas características individuais – sociais, biológicas e psicológicas. Os formados por este curso atuariam no acompanhamento dos alunos e orientação das turmas de jardim de infância dentro das “novas” orientações que a Secretaria de Educação visava pôr em prática nos anos seguintes.

Os cursos de férias eram previstos como forma de orientar em serviço as professoras jardineiras uma vez que ainda não havia cursos específicos para o trabalho com esta etapa educacional.

Sendo assim, ainda que o governo paranaense tenha afirmado em 1950 que fez “constar na estrutura do Instituto, um curso regular e permanente de especialização para o magistério destinado à educação pré-primária” (PARANÁ, 1950a, p. 152) não é possível comprovar que tal curso regular tenha sido levado a

²⁵⁹ Segundo Ana Lúcia Martins de Souza, os cursos de férias destinavam-se exclusivamente a professores leigos (SOUZA, 2002, p.44). “Ressalte-se que na trajetória paranaense dos cursos de formação em serviço, que compreende o período de 1950 a 1964, verifica-se uma permanência da concepção dos cursos destinados a professores leigos, que se apresentam como 'modelos de ensinar', cabendo ao professor reproduzir as atividades propostas nos cursos” (Idem, ibidem, p.45).

²⁶⁰ Durante o curso de férias para professores pré-primários, em 1949, no Instituto de Educação do Paraná, foram apresentadas e trabalhadas com as professoras cursistas o que viria a ser o Programa de Experiências de 1950. Inclusive: “Foi esse novo programa a matéria daquele curso” (PARANÁ, 1949b, p. 103).

cabo antes de 1952. A mensagem do governo de 1953, referindo-se ao ano de 1952, permite sustentar esta hipótese:

A SEC incumbiu a direção do Instituto de Educação da organização de um curso, o primeiro levado a cabo em nosso Estado, do qual participaram 15 professores dos Grupos Escolares da Capital que virão a constituir a primeira equipe de orientadores, ou seja, um grupo inicial no trabalho de difusão e racionalização dos métodos de educação pré-primária²⁶¹ (PARANÁ, 1953, p 178).

Além do curso de jardim de infância outro curso era organizado pela primeira vez no Instituto de Educação: o de Orientação Infantil, sendo que:

Ambos tiveram pleno êxito, reunindo professores interessados pelo problema, que em maio do ano vindouro, terminarão seus cursos ficando aptos para o trabalho especializado de que muito se hão de aproveitar o ensino pré-primário e primário paranaenses (SEC, Relatório de 1952, p.13).

O Boletim da Secretaria de Educação divulga em 1952, a estrutura do Curso de Aperfeiçoamento em Jardim de Infância, recém-organizado:

A estrutura do referido curso compreende as seguintes disciplinas: psicologia infantil, metodologia do ensino pré-primário, atividades de vida prática, educação artística infantil, noções de serviço social, testes infantis e educação sanitária. Trabalhos complementares são organizados, quais sejam: visitas em serviços especializados, estudos em equipe, palestras, conferências, pesquisas em biblioteca, seminários etc. O curso tem a duração de um ano exigindo provas de seleção e promoção. Uma equipe de jardineiras representará um esforço do Paraná no sentido de aparelhar os jardins de infância dentro dos modernos moldes pedagógicos (CALDEIRA, Boletim da SEC, nº 1952, p.370).

É possível observar que as atividades de vida prática, parte do método montessoriano, faziam-se presentes dentre as disciplinas do curso de especialização, segundo a professora Eny Caldeira.

Desse modo é que se constituiu em 1952 a primeira turma de especialização em Jardim de Infância do estado, o que não entendemos ser mero acaso, justamente no ano em que Eny Caldeira assumiu a direção do Instituto de Educação do Paraná.

²⁶¹ Tratando dos cursos de formação em serviço para professores primários na década de 1950, Ana Lúcia Martins de Souza verifica que o formato desses cursos “organizava-se tendo como estrutura de base os profissionais do ensino que tinham a atribuição de repassar aos demais colegas as instruções recebidas” (SOUZA, 2002, p.37-38).

O Curso de Aperfeiçoamento em Jardim de Infância foi ministrado entre 1952 e 1955 e durante este período todo não teria sido regulamentado pelo Governo assim como os demais cursos de especialização²⁶².

Além da falta de regulamentação, os cursos de especialização instalados no IEP enfrentaram dificuldades para sua continuidade. Nesse sentido, tomamos a liberdade para expor quase que na íntegra o primeiro ofício – de 19/04/1954 - assinado por Eny Caldeira e remetido a Lauro Portugal Tavares, então Secretário de Educação:

No cumprimento das finalidades do Instituto de Educação, no propósito de servir o Estado do Paraná, de melhor amparar nossa criança da capital e do interior, conseguimos em 1954, reunir uma equipe pequena mas capacitada para realizar dentro dos cursos que escolheram um trabalho sério e proveitoso. Vieram professores de Londrina, Maringá, Ponta Grossa, Araucária. O interior se fez representar por elementos que amanhã assumirão a liderança local de onde vieram e para onde voltarão. Precisamos Senhor Secretário, e respeitosamente solicitamos a compreensão de V. Excia para a realização de quatro cursos: Jardim de Infância, Orientação Infantil, Desenho e Artes Aplicadas e Canto Orfeônico. Os dois primeiros exigem dispensa das professoras.

O nº de professoras é pequeno não atingindo ao total de 20 alunas para os dois primeiros cursos. Quanto ao 3º e 4º funcionarão das 16 às 18 horas da tarde.

O curso de professoras de Jardim de Infância constará de:

Metodologia e Prática de Jardim

Educação Artística Infantil

Arte de Contar Histórias

Higiene e Educação Sanitária

Educação Musical

O curso de Orientação Infantil constará de:

Metodologia e prática da Linguagem

Metodologia e prática da Matemática

Metodologia e prática de Conhecimentos Gerais

Higiene e Educação Sanitária

Educação Artística Infantil

Arte de Contar Histórias

Educação Musical

Noção de Serviço Social

Além das aulas teóricas teremos a prática constituída por estágios, observações, visitas e leitura orientada em biblioteca...

Senhor secretário, este é o espírito do curso sustentado pelos professores como [sic] Joana Scalco, Ledy de Melo Cid, Miracy de Brito, Alina Marcinowska, Marcilia Bruno, Jurandir Moeckel, Dr. Azo Cruz, Leonor Lezan, Carolina Delay, Ema Koch, etc. (IEP, Ofício de 19/04/1954).

Eny não cita a si mesma, mas também lecionou no curso de jardim de infância dando aulas de Psicologia Infantil.

²⁶² Em 11/05/55, Eny Caldeira solicita ao Dr. Nilson Ribas, Secretário de Educação e Cultura a oficialização, de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Normal, dos cursos de aperfeiçoamento da realizados em 52, 53 e 54, dentre eles o Curso de Jardim de Infância.

Podemos perceber que, neste ofício, a diretora escreve ao secretário para solicitar a realização dos cursos e para solicitar a dispensa dos professores que fariam os Cursos de Jardim de Infância e Orientação Infantil, talvez por conta do horário em que os mesmos ocorreriam (o que não foi possível localizar).

As palavras de Eny soam quase como que um apelo pela realização dos cursos de Jardim de Infância e Orientação Infantil: quando ela enfatiza a importância destes, da presença dos professores do interior, quando apresenta as disciplinas dos cursos e dos seus professores, valorizando-os, mostra seu esforço argumentativo em prol de sua continuidade. Essa pista de leitura interage com os eventos que se seguem explicando melhor este *possível tom de apelo*.

No ofício de 26 de abril de 1954, Eny Caldeira inicia o texto remetido ao secretário acusando recebimento de um ofício datado de 22 de abril, no qual Lauro Portugal teria exposto a “nova orientação que desejava imprimir nos cursos de aperfeiçoamento do Instituto de Educação”. Eny prossegue:

Realmente, Senhor Secretário, é necessário que se estabeleça uma ligação do Instituto com os diferentes setores da Secretaria de Educação e Cultura. Imediatamente, solicitamos ao CEPE e DEPP colaboração no sentido de uma indicação de elementos para os cursos de Orientação Infantil e Jardim de Infância, em virtude da pequena matrícula que tivemos. Pretendemos iniciar com a autorização de V. Excia. os cursos referidos, no dia 3 de maio. Pedimos, porém autorização para o funcionamento imediato do curso de Artes Aplicadas cuja organização e resultado dos exames segue anexo (IEP, Ofício de 22/04/1954).

Ainda que não disponhamos do texto desta nova orientação dos cursos de aperfeiçoamento, através da solicitação de Eny concernente à “indicação de elementos para os cursos de Orientação Infantil e Jardim de Infância, em virtude da pequena matrícula”, é possível inferir que uma dessas orientações dizia respeito a um número mínimo de inscritos para a realização do curso.

O número total de inscritas nesses dois cursos foi, em 1954, de 10 alunas, sendo 6 de Orientação Escolar e 4 de Jardim de Infância²⁶³.

Observando a trajetória do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Pré-Primária, percebemos que o número de alunas inscritas foi decaindo ao longo dos anos e em 1954 apresentou sua maior queda:

²⁶³ Documento: Curso de Aperfeiçoamento- Notas finais – 1954 a 1960 do Instituto de Educação do Paraná.

1952	1953	1954	1955
15 alunas	9 alunas	4 alunas	6 alunas

QUADRO 6 - NÚMERO DE ALUNAS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-PRIMÁRIA

FONTES: PARANÁ, Mensagem de Governo do Estado do Paraná de 1953; IEP - Curso de Aperfeiçoamento – 1954-1960

Em princípios de setembro de 1955 o Curso de Jardim de Infância é fechado:

Curso de Jardim de Infância: Em reunião de professores dos diversos cursos em 6/8/1955 em nome da professora Joana Scalco, falou a prof. Neusa Secundino sobre a necessidade da regulamentação do curso e da falta de alunos básicos.

E, esta última, foi a causa da extinção automática do curso em princípios de setembro (IEP, Relatório de 1955, p.4).

Outros cursos também eram pouco procurados, como Canto Orfeônico, também sendo cancelado ao final do mesmo ano letivo.

O ofício de 11/7/1955, assinado por Arthur Borges de Macedo Junior²⁶⁴ ao Secretário Nilson B. Ribas nos revela que:

Tendo a SEC dado suplementação, apenas até o corrente mês de julho, aos Cursos de Desenho, Artes Aplicadas, Curso de Música e Canto Orfeônico e Curso de Jardim de Infância, os quais não funcionaram com a almejada regularidade, possuindo algumas turmas pequeno número de alunas em frequência, constituindo assim elevado ônus ao Estado, esta direção propõe a V. Excia o não funcionamento dos referidos cursos no segundo semestre do atual ano letivo, não havendo, portanto, necessidades de novas suplementações, indo, desta forma, ao encontro da circular n.º 5/55 da Secretaria de Estado e Negócios do Governo, relativa à compressão de despesas (IEP, Ofício de 11/07/1955).

A mencionada circular da Secretaria de Estado e Negócios do Governo solicitava a diminuição de gastos públicos. O fechamento dos cursos viria ao encontro das necessidades governamentais de cortes orçamentários. Uma vez que a frequência em tais cursos era baixa, talvez não estivessem produzindo o “custo-benefício” almejado. Podemos depreender disso que o governo optou pela solução mais cômoda.

²⁶⁴ O qual assumiu a direção do Instituto de Educação do Paraná a partir de meados de maio de 1955.

No fim do ano de 1955 os cursos fechados foram de Jardim de Infância e de Canto Orfeônico, tendo este último concluído o ano com 6 alunas em 1955. O Curso de Desenho e Artes Aplicadas, sob a batuta de Guido Viaro²⁶⁵, diplomou 10 alunas em Artes Aplicadas e 9 em Desenho em 1955. Este curso possuía um número maior de alunas e nada consta no relatório do ano de 1955 sobre um possível fechamento (IEP, Relatório de 1955, p. 4).

O Curso de Administradores não estava funcionando em 1955 por falta de alunos quando Arthur Borges assumiu a direção do Instituto de Educação²⁶⁶ neste ano, mas até o ano anterior estava em funcionamento. A alegação é de que os interessados no curso não teriam conseguido dispensa para o seu deslocamento à capital. Mas, ao contrário do que se dizia dos demais cursos, a respeito do Curso de Administração se afirmava que: “Providências serão tomadas, em tempo, para o seu funcionamento em 1956, pois é ele um dos característicos primordiais do Instituto de Educação” (IEP, Relatório de 1955).

Os demais cursos, como o de Educação Pré-Primária, não eram característicos primordiais do Instituto de Educação?

Sabendo que o curso de administração era mais antigo no IEP que os cursos de Jardim de Infância ou Orientação Infantil, compreendemos a argumentação de Borges de que o curso deveria retornar ao Instituto. Mas não é só isso. A própria Lei Orgânica do Ensino Normal dá sinais da importância atribuída a esta especialização através da exigência de no mínimo três anos de exercício do magistério para admissão no curso, enquanto para as demais especializações, dois anos eram exigidos (BRASIL, 1946b). Isto indica a importância atribuída a esta especialização que visava “habilitar diretores de escolas, orientadores de ensino, inspetores escolares, auxiliares estatísticos e encarregados de provas e medidas escolares” (Idem, ibidem).

Entretanto, a argumentação de Borges coloca os demais cursos, como o de Jardim de Infância em um patamar de menor importância, uma vez que estes poderiam ser fechados enquanto o de administradores não. É certo que a explicação

²⁶⁵ Pintor italiano naturalizado brasileiro e radicado no Paraná. Além da intensa produção artística, também atuou como professor em várias escolas paranaenses (BOLETIM DA SEC, nº4, 1951).

²⁶⁶ Em 1952, concluíram o curso 8 alunas (SEC, Relatório de 1952, p.13) e em 1953, matricularam-se no Curso de administração 8 alunas, das quais 2 desistiram (IEP, Curso de Aperfeiçoamento-1954 a 1960).

para o fechamento do Curso de Administradores era diferente da justificativa para fechar o Curso Pré-primário. Enquanto o primeiro havia sido extinto por falta de alunos que não teriam conseguido permissão para seu deslocamento à Capital, o segundo não possuía um número significativo de alunas.

A alegação de que os alunos do curso de administração escolar não teriam conseguido dispensa para frequentar o curso nos leva a questionar se para o curso de Jardim e Orientação Infantil as professoras teriam alcançado tal dispensa solicitada no ofício de Eny em 19/04/1954. O pequeno número de alunas seria por conta da falta de dispensa das professoras?

Ainda que o curso tenha se realizado em 1954²⁶⁷, o fato de ter sido extinto logo ao final do ano letivo – que foi de maio de 1954 a maio de 1955 -, por falta de alunos, nos leva a imaginar que uma das orientações da secretaria teria sido a não dispensa de professores para este curso. Porque, certamente, esta dispensa acarretava em ônus ao Estado para pagar os professores substitutos que “cobririam” os docentes dispensados para frequentar a especialização.

Ao anunciar na Gazeta do Povo os cursos de especialização de Jardim de Infância e Orientação Infantil do Instituto de Educação, informou-se que o professor ficaria dispensado das funções no magistério para a realização de tais cursos (GAZETA DO POVO, 11/03/1954).

Mesmo assim, cabe nos perguntarmos o que mais poderia significar o pequeno número de alunas interessadas no curso pré-primário. Falta de interesse das professoras por tais cursos?

O Curso de Jardim de Infância permitia à educadora disputar as vagas na educação pré-primária. Entretanto, na prática muitas professoras lecionavam nos jardins de infância sem o curso de especialização. Fazer o curso garantiria às novas professoras as vagas nos jardins de infância? Havia alguma norma que as garantisse? Havia jardins de infância suficientes para que o investimento em um curso de especialização nesta área fosse posteriormente recompensador?

Ao confrontarmos os nomes das professoras do Curso Infantil da Escola de Aplicação do Instituto de Educação do Paraná entre 1950 e 1956 com os das alunas do curso em especialização em 1953, 1954 e 1955 percebemos que a maioria das professoras do Curso Infantil não foi aluna da Especialização nesses anos. A menos

²⁶⁷ No que certamente influenciou o pedido de Eny Caldeira.

que as professoras do Jardim de Infância do Instituto tenham feito a especialização no ano de 1952, pois não temos registro das alunas deste primeiro ano do curso, parece que o curso de especialização não foi considerado como uma formação necessária pelas professoras que já estavam em prática.

De todas as professoras, somente a professora Marina Seiler, cursou a especialização em 1953, já na condição de professora do Curso Infantil da Escola de Aplicação pelo menos desde 1950.

Segundo a professora Céres de Ferrante, em atuação no Jardim de Infância Emília Ericksen, do Grupo Escolar Xavier da Silva, neste período, as professoras de Jardim de Infância, em geral, não tinham cursos de especialização. Céres também não se recorda do Curso de Especialização em Pré-Primário do Instituto de Educação do Paraná²⁶⁸. Ela própria não possuía Curso de Especialização em Jardim de Infância, mas relata que fazia todos os cursos que eram oferecidos aqui no Paraná, certamente referindo-se aos de menor duração, o que pode nos revelar um pouco sobre o lugar desses cursos à época para muitos professores.

É possível perceber que muitas professoras, como Maria Pia Veiga Ribas, Lelia Manfredini e Eloyna Bertholdi lecionaram no curso infantil em quase todos os anos entre 1950 e 1956, senão todos, o que sugere uma longa permanência na ocupação das vagas de professoras jardineiras. Considerando que durante todos esses anos o número de turmas do curso infantil do Instituto permaneceu praticamente inalterado, certamente seria difícil conseguir uma vaga como professora lá. A partir de 1956 o número de turmas aumenta um pouco e mantém o mesmo número até 1960.

²⁶⁸ DE FERRANTE, 12/07 e 28/07 de 2011.

Anos	Número de turmas
1950	4
1951	5
1952	5
1953	4
1954	5
1955	5
1956	7
1958	7
1959	7
1960	7

QUADRO 7 - NÚMERO DE TURMAS DE JARDIM DE INFÂNCIA DA ESCOLA DE APLICAÇÃO DO IEP ENTRE 1950 E 1960

FONTE: IEP, Livros-ponto da Escola de Aplicação

Mas para algumas professoras a formação pode ter feito alguma diferença para sua entrada nas vagas pré-primárias. A professora Maria José Ciruelos fez dois cursos de especialização em 1953: Educação Pré-Primária e Desenho e Artes Aplicadas. As suas especializações parecem ter lhe oportunizado a vaga de Trabalhos Manuais no Curso Infantil em 1954 e 1955. Na verdade, em todos os anos observados, ela foi a única professora de Trabalhos Manuais²⁶⁹. A partir de 1956, Maria José Ciruelos consta como professora regente de turmas do 1º ano do curso infantil, indicando que somente assumiu uma turma de jardim de infância como regente após o curso de especialização ou quando uma vaga abriu.

A professora Iracy Coelho Medeiros cursou a especialização em 1954 e no mesmo ano aparece como professora do curso infantil²⁷⁰. Mas é provável que tenha sido uma substituição, pois havia professoras em licença naquele ano; mesmo assim pode ser que ela tenha assumido uma turma por estar cursando a especialização.

²⁶⁹ As aulas com professores diferentes dos regentes eram poucas no Curso Infantil. A que aparece com maior regularidade é a aula de Canto. As aulas de Trabalhos Manuais ou de Educação Física aparecem em alguns anos ou, às vezes, apenas em um dos turnos, o que não significa que não eram dadas pelos professores regentes.

²⁷⁰ Termo que aparece no documento Curso de Aperfeiçoamento- Notas finais – 1954 a 1960 do Instituto de Educação do Paraná.

Entretanto, percebemos que passado o período de licença, as mesmas professoras reassumem e a professora Iracy reaparece somente em 1959 lecionando para uma turma de 2º ano do curso infantil.

As fontes indicam que o Curso de Especialização em Educação Pré-Primária volta a funcionar em 1960. Na listagem de matriculadas deste ano encontramos a professora Aliete Licheski Klein como cursista. Mas ela já teria trabalhado em 1959 com uma turma de 3º ano do curso infantil, indicando que, mesmo no final da década de 1950, ainda não era comum às professoras jardineiras possuírem o curso. Considerando que o curso oferecido pelo IEP havia sido fechado desde 1955, e não havendo indícios de que tenha sido reaberto antes de 1960, é possível que a professora Aliete não tenha conseguido cursar a especialização antes pela falta desta.

Todavia, por que participar de um curso regular de especialização com duração de um ano uma vez que se podia frequentar um curso intensivo em menos de um mês? E outra questão: se boa parte dos professores era leiga²⁷¹, como faria o curso de especialização sem ter antes cursado o Normal, o qual provavelmente era um pré-requisito para o ingresso na especialização, embora a princípio não se exigisse o diploma de conclusão do Curso Normal para a matrícula²⁷².

Já informamos que os cursos intensivos de Jardim de Infância eram uma prática comum pelo menos desde 1948 no Paraná, sendo em geral realizados no período de férias escolares. A partir da criação da DEPP em 1954, identificamos sua presença na organização de alguns desses cursos, como em 1955, justamente no ano em que o curso regular de especialização do Instituto foi encerrado²⁷³.

Outra modalidade de formação de professores em serviço eram as “Semanas Educacionais”: semanas de estudos, discussões e palestras voltadas

²⁷¹ DE FERRANTE, 12/07/2011.

²⁷² Conforme a notícia **Oportunas realizações no setor educacional - Necessidade de formação de gente especializada**: “Para o curso de Aperfeiçoamento, o candidato deverá ter, no mínimo 1 ano de serviço no magistério primário, e menos de 15, e, no caso de ser aprovado no exame de aptidão ficará dispensado das funções no magistério” (GAZETA DO POVO, 11/03/1954). Não fica claro se o professor deveria apresentar diploma de conclusão do curso Normal ou se somente a experiência mínima e máxima requisitadas somadas à prova de aptidão seriam necessárias, mas a exigência de provas e o fato de ser um curso de especialização pressupõem que as alunas cursaram o Normal anteriormente.

²⁷³ A DEPP informa que “procedeu preparativos para a realização, em 1955, nesta Capital, de um Curso Intensivo de Jardineiras” (PARANÁ, 1955, p.115-116).

especialmente para os professores primários, que geralmente eram encerradas com a fala de autoridades, como o governador do estado, prefeitos das cidades onde se realizavam as semanas ou o secretário de educação, o que permite inferir o lugar destacado que tinham no cenário educacional.

Conforme o relatório da SEC (1964) as Semanas educacionais ocorriam em cidades-sedes de Inspetorias Regionais de Ensino²⁷⁴. Através de dinâmicas de grupo, eram debatidos com os professores problemas gerais e específicos da educação, incluindo os programas de cada nível e grau de ensino (PARANÁ, 1964, p.8).

Neste caso, os programas de ensino são incluídos na discussão, ou seja, a questão da organização e sequência dos conteúdos é privilegiada, o que parece ser um indício de que a preocupação com as técnicas de ensino, ou seja, os aspectos metodológicos estavam em segundo plano, diferentemente da modalidade de formação em serviço denominada "curso de férias", que se destinava exclusivamente a professores leigos (SOUZA, 2002, p.44).

Em 1960 encontramos uma Semana Educacional voltada especialmente para a educação pré-primária, organizada pela DEPP:

Promoveu a Divisão a Semana Educacional Pré-Primária, de 13 a 18 de abril, durante a qual se estudaram vários problemas pedagógicos e didáticos pertinentes ao ramo especializado da educação pré-primária. Os temas principais estavam assim denominados: - O Jardim da Infância no Sistema Educacional Brasileiro (duas sessões prelecionadas pelo Prof. Erasmo Pilotto), Fases do Desenvolvimento Pré-Escolar (Prof. Helena Kolody²⁷⁵); Como deve Ser²⁷⁶ a Professora do Jardim da Infância (Prof. Emília Dantas Ribas²⁷⁷); O Valor da História no Jardim da Infância (Prof. Miraci de Araújo Brito). Número elevado de professores participou dos estudos e debates, indicando assim a necessidade de se realizarem outras atividades do gênero (PARANÁ, 1960, p. 151-152).

²⁷⁴ Localizamos relatos sobre as Semanas Educacionais nos anos de 1948 ("Acontece a primeira Semana Educacional do Norte do Paraná", *Jornal Correio do Norte* – Londrina, 08/06/1948, p.01); 1952 e 1953 nas cidades de Curitiba, Foz do Iguaçu, Bela Vista do Paraíso e Irati (SEC, Boletins nº 9,10 e11).

²⁷⁵ Poetisa renomada, professora e Assistente Técnica de Escolas Normais, Inspetora Federal de Ensino (nomeada em 1952) e por alguns anos diretora do Boletim da Secretaria de Educação e Cultura (BOLETIM DA SEC, nº 6, 1952).

²⁷⁶ Mantivemos em letra inicial maiúscula conforme estava na fonte.

²⁷⁷ Lembrando que esta professora aparece nas fontes desde o final da década de 1940, discutindo métodos para o jardim de infância (defendia Montessori e Decroly), tendo sido além de professora do Curso Normal, Assistente Técnica do Ensino no Instituto de Educação.

Destacamos a presença de Erasmo Pilotto na preleção de duas seções a respeito do Jardim de Infância no Sistema educacional Brasileiro. A participação de um número elevado de professores demonstra que este tipo de formação era apreciado.

Ante a possibilidade de formações rápidas e, uma vez que não havia regras específicas para a ocupação das vagas de professoras pré-primárias somadas à pouca oferta de educação pré-primária no estado, é possível compreender que o investimento em uma especialização regular não se mostrasse tão atrativo para as professoras já formadas pelo curso Normal. De outra parte, especialmente para as professoras do interior, frequentar um curso de especialização na Capital provavelmente era tarefa difícil.

A partir das fontes localizadas, é somente através do Regimento de 1963 que se definem regras mais específicas para a escolha dos professores de jardins de infância:

Cap. XVII- Do Pessoal docente- Art. 35 – A professora jardineira será escolhida entre os professores primários do Estado, atendendo, pela ordem, às seguintes condições preferenciais:

1º - Professora portadora de certificado de curso regular de especialização em educação pré-primária;

2º- Professora que possua curso intensivo de educação pré-primária e que já exerça ou tenha exercido, eficientemente, a função de jardineira. É preciso para esse caso, uma apreciação da direção da escola e orientação da Divisão de Ensino Pré-Primário;

3º - Professoras que, por qualidades pessoais, demonstrem desejo de trabalhar em classes pré-primárias.

Parágrafo único – Em toda escola que possuir Jardim de Infância, sempre que a ela fôr designada uma professora portadora de curso de especialização pré-primária, terá a mesma prioridade na regência de classes de Jardim de Infância (PARANÁ, 1963a, p. 21).

A prioridade na ocupação das vagas para professoras especializadas certamente incentivava a especialização regular das professoras que desejassem atuar nesta etapa escolar, o que possivelmente não ocorria na década de 1950 acarretando em uma menor procura pelo curso de especialização pré-primária naquele período.

Atenta a esta questão, em uma publicação do DNCr de 1954 (1ª edição) Celina Airlie Nina fornece sugestões para a organização de cursos de aperfeiçoamento ou especialização para educadoras de pré-escolares, no que afirma:

É de toda a justiça conferir facilidades às educadoras para fazerem o curso de especialização ou aperfeiçoamento, e vantagens posteriores, tanto para promoções, como transferências, às que conseguirem ultimá-las com êxito (NINA, 1955, p.127).

Em segundo lugar na ordem de ocupação das vagas estariam as professoras já no exercício da função de jardineiras e que tivessem realizado cursos intensivos. Todavia, mesmo que exercessem sua função com eficiência, estas professoras necessitariam de “uma apreciação da direção da escola e orientação da Divisão de Ensino Pré-Primário”.

Tal exigência contrasta com a terceira ordem de preferência na designação das vagas: poderiam concorrer às vagas das classes pré-primárias professoras que apenas tivessem qualidades pessoais para tanto e vontade de trabalhar com os pequenos. Por que neste caso as professoras não precisariam da orientação da Divisão de Ensino Pré-Primário?

É possível perceber que a DEPP estava tentando, com essas exigências, intervir mais incisivamente na escolha das jardineiras priorizando aquelas que exerciam a função dentro dos padrões desejados. Exigir uma apreciação da direção da escola e a orientação da DEPP possibilitaria que as professoras que não se enquadravam dentro do perfil definido pela DEPP não pudessem atuar em classes pré-primárias. Melhor seria então uma professora que possuísse qualidades pessoais para esta função do que uma professora que já a tivesse exercido, mas de forma contrária às orientações do Estado.

Nossa hipótese se confirma com as palavras da ex-diretora da DEPP, Céres de Ferrante, referentes às professoras jardineiras da zona rural, que em sua grande maioria, eram leigas. “Às vezes uma professora leiga aprende melhor, sabe” (DE FERRANTE, 12/07/2011).

Ademais, Céres relata que a maioria das professoras queria dar aulas no jardim de infância, porque de maneira geral “achavam que a pessoa queria ir pro jardim de infância pra não fazer nada”. Dar aulas no jardim de infância era considerado mais fácil. “Hoje em dia as meninas ainda pensam assim” (Idem, ibidem).

Céres relata que muitas professoras deixavam as crianças só brincando a tarde toda enquanto faziam tricô. Diziam que não dava tempo de fazer outras coisas com elas. “Para elas arrumarem as crianças, para lavarem as mãos antes da

merenda e depois quando sai do sanitário, hum!...” (Idem, ibidem). Queria dizer que era muito difícil que as professoras ensinassem isto às crianças.

Nesse sentido, a terceira exigência na ordem de ocupação das vagas de jardineiras pode ser lida como um modo de ir de encontro a essas práticas relatadas por Céres há pouco.

Mas qual seria este perfil? Quais seriam as qualidades pessoais necessárias para a função de jardineira?

Se pudéssemos ouvir as palavras da professora Emília Dantas Ribas em sua palestra realizada na Semana Educacional de 1960 sobre “Como deve Ser a Professora do Jardim da Infância”, conseguiríamos muitas pistas para responder a tais questões. Ante a inexistência dessa fonte, as inferências obtidas a partir de outras nos permitem uma aproximação do perfil esperado para as jardineiras.

Pelo que percebemos, o desejo de trabalhar com as classes pré-primárias era um quesito importante em 63, mas antes dele a formação especializada. A experiência não necessariamente era considerada uma premissa, uma vez que professoras experientes poderiam estar mais distantes do perfil de professora previsto para os jardins do que uma iniciante, desejosa de trabalhar com esta etapa.

Questionada sobre como deveria ser a professora do jardim de infância naquele período, a professora Céres de Ferrante responde:

Interessada em querer mudar pra melhor. Primeiro de tudo. Depois que fosse criativa. E depois que... Claro que em primeiro lugar que tivesse paciência pra lidar com criança. Não pra falar no diminutivo – ... inho, Joaozinho, não, isso não precisa. Falar como gente. Mas que tivesse primeiro essas qualidades: que tivesse uma cultura geral, que se interessasse pelo trabalho, como ele deveria ser, que lesse a respeito e que seguisse pelo menos o que a gente tentava orientar. Custou um pouco, mas de repente teve gente que fez o material²⁷⁸, tem muitas escolas que fizeram, muitas mesmo. E que entendesse que aprender a ler e a escrever qualquer um aprende até sem ir pra escola, mas preparar para aprender a ler e a escrever... (DE FERRANTE, entrevista em 12/07/2011).

O documento de 1963 dá mostras do tipo de professora jardineira requisitada:

O planejamento que estamos sugerindo visa dar uma orientação geral sobre o trabalho normal do Jardim de Infância. Aconselhável será, entretanto, que a professora jardineira não se restrinja ao que aqui encontrar, pois

²⁷⁸ Referindo-se aos jogos de prontidão sugeridos pelo Planejamento de Atividades de 1963 e posteriormente descritos no livro Preparando os Sabidões, de 1966.

selecionar e criar seus próprios planos de trabalho deve ser tarefa normal de uma professora. Em educação nada está parado e os processos educacionais evoluem sempre (PARANÁ, 1963a, p. 24).

Uma professora capaz de selecionar e criar seus próprios planos de trabalho é também uma premissa de Hill Lane²⁷⁹ quando este enfatiza que a filosofia moderna da educação não apoia uma rígida concessão de um determinado número de minutos semanais para cada uma das matérias e que esta rigidez é uma espécie de muleta para os professores iniciantes ou medíocres, sendo inadmissível ao professor sequioso de desenvolver boas experiências com seus alunos. Desse modo, recomenda que se deixe o professor solucionar os problemas do seu programa por si mesmo, permitindo-o desenvolver boas experiências em cada um dos campos de experiências citados no programa (LANE, 1943, p. 332).

As interferências da jardineira devem ser feitas com vistas a proporcionar às crianças experiências criadoras através do estímulo, da oportunidade, da organização do ambiente e do material de trabalho (PARANÁ, 1963a, p. 26). À jardineira caberia: planejar suas aulas de modo a tornar pequenas experiências em experiências de alto valor educativo; formular planos de atividades para os momentos de recreação dirigida; cantar com seus alunos; preparar as condições para as crianças pensarem de forma clara; saber contar bem uma história seguindo diversos princípios tais como conhecer a história a ser narrada, narrar com voz agradável, dicção clara, usar diferentes meios didáticos para contar a história (gravuras, flanelógrafo...), ajustá-la ao interesse e compreensão de cada idade, selecionar histórias com elementos diversificados e excluir as que provocassem emoções fortes (medo, insegurança)²⁸⁰.

As “experiências criadoras” de 1963 articulam-se às “boas experiências” de 1950, sendo que em ambas as proposições é a ação – a interferência, o cuidado – da jardineira que irá proporcionar tais experiências às crianças:

Cuidará o mestre de dar, todos os dias, aos seus alunos, boas experiências através dos vários títulos do plano anterior: vida social, ciências naturais, artes da linguagem, sem limite de horas da distribuição do tempo; esse limite é dado pelo próprio desenvolvimento da experiência. [...]

²⁷⁹ E, portanto, do Programa de 1950.

²⁸⁰ Com relação à forma de se contar histórias, localizamos no documento de 1963, apropriações de sugestões presentes no livro *Vida e Educação no Jardim da Infância* (MARINHO, 1960), uma das referências do documento.

... cuide o mestre de estabelecer determinados centros de trabalho que possam auxiliar a realizar as experiências desejáveis (PARANÁ, 1950a, p.9).

Uma boa professora de jardim de infância em 63 não deve forçar a criança a participar de um brinquedo, mas deve incentivá-la a tomar parte ativa. Igualmente, ao mesmo tempo em que apresenta aos alunos, por exemplo, um teatro de fantoches, também solicita sua participação no manejo dos bonecos. Do mesmo modo, as crianças em 1950 são convidadas a representar historietas contadas ou lidas pela professora, dentre muitas outras experiências que convidam as crianças a participarem ativamente das propostas.

Há uma preocupação de que a professora não inicie os temas fazendo palestras sobre assuntos pouco familiares às crianças. Classifica este modo de iniciar o trabalho – pelas palestras – de “difícil e antipedagógico”. Sugere, antes, que se proceda uma conversação a respeito do assunto perguntando o que as crianças, veem, sabem sobre o tema etc. Somente depois de uma série de “exercícios reais” se “formará o tema para uma série de palestras” (PARANÁ, 1950a, p.11) a respeito dos temas estudados.

No planejamento de 1963 as palestras também se realizam a partir de objetos trazidos pela criança ou professora, apresentação de figuras, sugestões das crianças, sendo que nelas as crianças devem ter a oportunidade de perguntar, responder, repetir, exercitando a linguagem e enriquecendo seus conhecimentos (PARANÁ, 1963a, p.37). Podemos perceber que os planos convergem para um modo semelhante de conceber a criança e sua educação no período pré-escolar.

Relacionando o discurso do trabalho pedagógico ao do cuidado no jardim de infância, durante os momentos de recreação livre a jardineira deveria voltar sua atenção exclusivamente para as crianças. Ademais, a responsabilidade sob o pré-escolar durante o período na escola era sua: a jardineira só deveria se retirar quando a última criança tivesse sido entregue ao responsável, não permitindo que nenhuma outra pessoa (zeladora, servente ou um estranho) tomasse parte nessa responsabilidade (PARANÁ, 1963a, p. 16).

A jardineira prevista pelo Planejamento de 63 é uma grande incentivadora de experiências das quais todos os alunos devem participar. “Acima de tudo, a jardineira deve ter a consciência do alto valor das atividades criadoras da criança e da responsabilidade psicológica em relação às mesmas” (p.27). A ideia de

“responsabilidade psicológica” concede à professora uma posição decisória sobre o que a criança irá ou não ter a chance de viver na escola. A decisão sobre proporcionar ou não atividades criadoras às crianças está em suas mãos, depende unicamente dela. Sutilmente o Planejamento de 63 conclama as mestras a assumir esta responsabilidade.

Tantos atributos e habilidades para se exercer a função de jardineira exigiam, portanto, formação e habilidades específicas, os quais seriam contemplados através dos cursos de especialização. O retorno do Curso de Especialização em Educação Pré-Primária em 1960, no Instituto de Educação do Paraná contribuiria com o preparo destas professoras através das disciplinas de: Didática, Sociologia, Psicologia, História e Filosofia, Educação Física, Desenho e Música, as quais diferentemente das disciplinas de 1952, ao menos em um primeiro momento, pareciam voltar-se mais para uma formação geral do professor, pois todas essas disciplinas já teriam sido vistas em alguma medida, no Curso Normal.

Todavia, na falta de professoras formadas adequadamente para exercerem essa função, qualidades como boa vontade e razoável capacidade de compreensão humana e de iniciativa eram indispensáveis na visão de Erasmo Pilotto.

Sua preocupação em elaborar um programa com “simplicidade de técnica e de execução que pudesse colocar a criação de um bom jardim da infância ao alcance de qualquer mestre de boa vontade e razoável capacidade de compreensão humana e de iniciativa” (PILOTTO, 1952, p. 71-72) revela aspectos, se não ideais, ao menos reais, do perfil da professora jardineira requeridos para as circunstâncias da parca formação das professoras para os jardins de infância.

A ideia da boa vontade parece necessária ao discurso da educação da criança pequena. Uma vez que o discurso de Pilotto é voltado para os jardins de infância e, portanto, para conclamar os professores a utilizarem o programa, verificamos um tom de apelo: quem é uma mestra de boa vontade e possui algum espírito de iniciativa deverá fazer alguma coisa para melhorar a educação da criança pequena. O discurso apela para o lado racional também: bom senso, compreensão humana, mas volta-se principalmente para buscar o aspecto “humano” no professorado. Seguir o programa é quase fazer uma ação humanitária, que somente jardineiras de boa vontade poderão levar a cabo.

Nessa mesma direção, algumas funções atribuídas à jardineira de 1963 se enquadravam mais no discurso da boa vontade do que no da profissionalização: recolher as contribuições para a compra de material coletivo, bem como, comprar o material necessário e prestar contas semestralmente à direção das escolas das despesas efetuadas; trazer de casa materiais para despertar o interesse das crianças para as novidades de cada dia (PARANÁ, 1963a); orientar a família sobre o tipo de merenda aconselhada ao educando “em palestras na ‘Associação de Mães’, por exemplo” (PARANÁ, 1963a, p. 19).

Representações similares do papel da jardineira e da educadora da escola maternal podem ser vislumbradas no texto de Celina Airlie Nina, representando o DNCr:

... ela precisa ser *mãe, enfermeira, professora, assistente social*. Necessita ainda ser artista capaz, observadora atenta, ouvinte compassiva, informante segura, inspiradora, cooperadora, participante, instrutora, dirigente, conselheira, juiz imparcial – qualquer coisa, enfim que a situação exija, para benefício da criança (NINA, 1955, p.44, grifos originais).

O Art. 25 do Regimento de 1963, que trata das instituições complementares da escola, afirma o papel indispensável da Associação de Mães²⁸¹ para a “boa marcha do trabalho educativo das instituições pré-primárias, devendo ser criada em todos os jardins de infância” (Idem, ibidem, p.18).

... a educadora deveria ser sócia da mãe, e para isso era imprescindível a criação da Associação de Mães, para conhecerem os problemas relativos ao pré-escolar, bem como para ministrar-lhes ensinamentos sobre a educação dos filhos (VIEIRA, 1986, p.173).

Evidenciamos a importância atribuída a essas associações, do ponto de vista do DNCr, através de Celina Nina Airlie, que sugere a Associação de Mães como matéria de estudo nos cursos de Especialização em Educação Pré-Primária (NINA, 1955, p.129). Ademais, Celina apresenta um anexo contendo várias sugestões de atividades que as professoras poderiam propor durante as reuniões da Associação de Mães²⁸².

²⁸¹ Livia Fraga Vieira (1986, p. 97) afirma que o DNCr estimulou a criação dos clubes ou associações de mães a partir de 1952, tendo como “finalidade fixar e valorizar a mulher no lar, pela educação” (BRASIL, Ministério da Saúde, DNCr). Segundo a autora, a meta do programa entre os anos de 1955-66 era criar 1500 clubes em todo o país (Idem, ibidem).

²⁸² De um modo geral eram atividades que visavam aproximar a família da escola, inclusive, colocando a família dentro da escola através de convites aos pais para “fazerem parte do corpo

Arrematando a questão docente, nos dois documentos percebemos contiguidade no tocante à função docente de proporcionar às crianças boas e criadoras experiências no trabalho diário.

A consideração de que para o trabalho nos jardins de infância era necessária uma formação diferenciada já se evidencia desde a década de 1950 através de Erasmo Pilotto e também de Eny Caldeira, ganhando maior regulamentação no Regimento de 1963, que prioriza as jardineiras especialistas na ordem de ocupação das vagas.

A ideia da boa vontade, que parece necessária ao discurso da educação da criança pequena, mostra-se tanto em 50 quanto em 63. Ela contrasta, em certa medida, com o discurso da profissionalização dessas docentes, captada ao longo de todo o período: desde 1950, com Lupion e Erasmo Pilotto, passando pelo governo Munhoz da Rocha, em que iniciam e terminam os cursos de especialização, sob os auspícios do IEP na figura de Eny Caldeira e Joana Falce, até sua possível retomada em 1960.

De forma geral, a preocupação em distinguir o lugar de formação da professora de jardim de infância da formação geral do professor é um aspecto interessante e que merece ser ressaltado, pois pode ser lido como um indício da especificidade atribuída ao jardim de infância em sua relação com o ensino primário.

docente', auxiliando em qualquer coisa que saibam ou gostem de fazer". Além de palestras e conversas sobre temas relacionados às crianças, sugere-se confecção de brinquedos para os filhos, indicação de filmes, exposições, conferências úteis às mães e organização de "excursões a lugares agradáveis". Além disso, **as professoras são convidadas a visitarem as casas das crianças, especialmente daquelas cujas mães não podem comparecer ao jardim de infância** (NINA, 1955, p.180-183, grifos nossos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história não é jamais a repetição do arquivo, mas desinstalação em relação a ele, e inquietação suficiente para interrogar incessantemente sobre o porquê e o como de seu fracasso no manuscrito. Dar descanso ao arquivo por um tempo a fim de refletir sobre seu mero enunciado; mais tarde, enfeixar tudo: quem tem o gosto do arquivo sente a necessidade desses gestos alterados de exclusão e de reintegração dos documentos em que a escrita, com seu estilo, se soma à emergência do pensamento (FARGE, 2009, p. 75).

As idas e vindas desse constante percorrer os caminhos das fontes, tendo em mãos os mapas da teoria, permitiram-nos encontrar atalhos, encruzilhadas, abrir trilhas, mudar de direção. Por vezes demos grandes voltas; outras, seguimos rastros errados ou caímos em armadilhas; paramos para repensar o trajeto, tornamos a caminhar. Na linha de chegada (e de partida) nos reencontramos com aquelas perguntas e hipóteses que nos fizemos no início e durante todo o percurso.

Colocando lado a lado as prescrições entre 1950 e 1963 – de programas e métodos – e suas representações, estruturamos o seguinte quadro:

Aspectos analisados	Programa de Experiências	Método Montessori	Planejamento de Atividades
Representações sobre o programa/método	Um programa considerado mais acessível, flexível, realista, mais próximo da realidade das jardineiras da zona rural, mas também das cidades. Assumido por Pilotto como mais interessante do que um método excelente (Montessori), porém complexo demais para os professores.	Um método complexo (para Pilotto), mas considerado adequado às necessidades infantis e de maior “plasticidade”, segundo o governo Bento Munhoz da Rocha Neto. Segundo professoras do Instituto de Educação: para as crianças da cidade o método era desinteressante e conhecido; para todas as crianças, inclusive as do meio rural ou filhas de pais analfabetos ou <i>atrasados intelectualmente</i> : adequado. Importante: presença das professoras Joana Falce Scalco e Eny Caldeira, estudiosas do método.	Um planejamento de atividades baseado no Programa de 1950, em Montessori, dentre outros. Apresenta-se ora como sugestão, ora como uma diretriz governamental. Com ele, juntamente com o Regimento, o governo considera ter relativamente bem estruturado o ensino pré-primário estadual.
Materiais	Não exigência de materiais padronizados (há controvérsias). Necessidade de materiais específicos para os centros de trabalho etc.	Necessidade de material padronizado ainda que o material montessoriano de vida prática tenha sido improvisado. Reparelhamento dos jardins de infância: materiais importados da Itália e novo mobiliário.	Não exigência de materiais padronizados (há controvérsias). Improvisação de materiais, contribuição da Caixa Escolar para compra de material.
Alfabetização	Preparação para a alfabetização indiretamente.	Preparação para a alfabetização indiretamente, ainda que segundo relato de Céres de Ferrante, já ocorresse na prática a alfabetização propriamente dita.	Jogos/exercícios de prontidão: orientação de preparação para a alfabetização e não alfabetização propriamente dita.

QUADRO 8 - RESUMO ANALÍTICO DAS PRESCRIÇÕES ENTRE 1950 E 1963 E SUAS REPRESENTAÇÕES

No tocante à formação da professora de jardim de infância no período analisado, e pouco antes dele, organizamos outro quadro para dispor os “achados” da pesquisa:

Entre 1948 e 1950	Entre 1951 e 1955	Em 1963
<p>Percepção da necessidade de formação diferenciada para a docente pré-primária.</p> <p>IEP capacita centro de formação do magistério para a formação de professoras especializadas em Jardim de Infância.</p> <p>Formação das jardineiras em cursos intensivos.</p> <p>Cursos da Associação Montessori no Brasil (1950).</p>	<p>Cursos de Especialização em Educação Pré-Primária (1952-1955).</p> <p>Seção Pré-Primária do Boletim da SEC (1951-1953).</p> <p>Presença da Divisão de Ensino Pré-Primário (a partir de 1954): formação das jardineiras em cursos intensivos.</p>	<p>Divisão de Ensino Pré-Primário, que assina o Planejamento de Atividades, supervisiona as práticas dos professores, promove cursos de formação intensivos e envia sugestões.</p> <p>Curso de Especialização no IEP (segundo algumas fontes, a partir de 1960).</p>

QUADRO 9 - CAPACITAÇÃO DO DOCENTE PARA JARDIM DE INFÂNCIA ENTRE 1948 E 1963

Analisando os programas e métodos propostos para os jardins de infância paranaenses, atentos ao seu contexto de produção, às suas escolhas metodológicas e aos desdobramentos destas, identificamos uma composição produzida por intelectuais de diferentes níveis de atuação sob a batuta de governos distintos e com proposições distintas, mas movidos pelo propósito de planejar a ação pedagógica dos jardins de infância organizando-a através de regimentos e programas.

Nossa hipótese inicial era de que o jardim de infância foi se configurando historicamente no Paraná entre 1950 e 1963 nas brechas da educação pública, ocupando um lugar “sobrante” na relação com o ensino primário, ao mesmo tempo em que ocupava locus estratégico no bojo de algumas ações governamentais do período, constituindo-se em escopo de disputas em torno da definição de seus métodos e sua orientação curricular, desígnio de ordenamento legal e pedagógico.

Após este esforço de pesquisa, constatamos que a crescente busca por se definir uma orientação dos trabalhos dos jardins de infância e por se produzirem ordenamentos legais para esta etapa educacional, somada à preocupação com a formação dos seus professores, permitiu consolidar seu lugar dentro do sistema educacional.

Desse lugar se fizeram escolhas que produziram embates teórico-metodológicos entre governos e intelectuais, marcando posições articuladas a seus projetos intelectuais pessoais (por vezes)²⁸³, políticos, aos diferentes contextos e às representações sobre as finalidades e objetivos do jardim de infância em circulação nestes contextos.

É necessário reafirmar que para além das proposições identificadas nos intelectuais que estiveram à frente delas, assumimos o lugar central do Estado nas ações dirigidas ao jardim de infância no período estudado.

Todavia, se não fossem estes intelectuais, certamente os contornos dos projetos teriam sido bem distintos, talvez com uma menor diversidade de tons, formas, proporções... Desse modo, afirmamos o lugar dos intelectuais envolvidos na condução dos debates e formulações acerca da educação da criança pequena no Estado: um lugar ora mais propositivo, como no caso de Erasmo Pilotto à frente da Secretaria de Educação ou mesmo, embora em menor grau, de Joana Falce Scalco e Céres de Ferrante quando estiveram à frente de um órgão dentro da Secretaria; ora mais estratégico como o de Eny Caldeira, circulando pela Secretaria através dos Boletins da SEC, sem estar dentro dela, e à frente do Instituto de Educação, portanto “dentro da escola”, mas não de “qualquer escola”.

Ademais, se em todas as prescrições para o jardim de infância afirmamos o papel de um Estado propositivo, a prerrogativa do ordenamento mais minucioso para esta etapa escolar é do Regimento e Planejamento de Atividades de 1963. Embora tenhamos lido o Programa de 1950 juntamente com outras afirmações e proposições governamentais do período, não temos em 1950 uma estruturação das questões relacionadas à matrícula nos jardins de infância, aos tipos de classes, pessoal docente etc.²⁸⁴ Somente o Regimento de 1963 estabelece maior detalhamento acerca do funcionamento mais institucional dos jardins de infância, até pela natureza deste documento.

É provável que este maior detalhamento constatado nos documentos de 63 decorra dos ordenamentos produzidos pela LDBEN 4.024/61. A partir desta, percebemos que o Paraná intensifica as especificações das atribuições e objetivos

²⁸³ Pois entendemos que as prescrições não estão isentas das marcas autorais, pessoais muito concretas dos que as escrevem a partir do aporte teórico que possuem e do repertório teórico e profissional adquiridos.

²⁸⁴ Obviamente até onde essa pesquisa pôde atingir tendo em vista as fontes analisadas.

dos jardins de infância, do seu modo de funcionamento, metodologia, critério de ocupação das vagas pelos docentes etc. Além disso, a transformação do curso pré-primário no 1º ano do primário em 1963, permitindo às crianças entrarem no primário com 6 anos, também marca uma opção governamental que poderíamos crer peculiar. Neste ponto, nos questionamos se este mesmo tipo de prescrição relativa aos jardins de infância teria ocorrido no período em outros estados brasileiros. Estudos comparativos com outros estados poderiam nos ajudar a compreender melhor o sentido e a dimensão do que encontramos aqui no Paraná do período em questão. Fica o convite para futuras pesquisas a esse respeito.

Vimos que além das prescrições de programas e métodos para os jardins de infância do período, outras ações governamentais se fizeram notar: a criação da Divisão de Ensino Pré-Primária (a partir de 1954), a Seção Pré-Primária do Boletim da SEC (1952-1953), os cursos intensivos para as jardineiras (em todo o período estudado), cursos de Especialização em Educação Pré-Primária (1952-1955/1960) e o anunciado reaparelhamento dos jardins de infância (1953).

O jardim de infância ganha mais espaço nas ações de diferentes governos ao longo da década: além das prescrições, com programas e métodos, percebemos que a Divisão de Ensino Pré-Primário irá ampliar seu grau de abrangência e intervenção na educação pré-primária chegando à produção do Regimento e Planejamento de Atividades em 1963.

As ações que progressivamente se acuram e se intensificam na década de 1950 e início de 1960, por meio de prescrições, criação de órgãos, cursos de formação etc., surgem como tradução desse embate por representações do espaço destinado aos jardins-de-infância e, no entanto, chamam a atenção em um contexto ainda tão incipiente de atendimento à população infantil pré-primária. O crescimento do número de crianças matriculadas nos jardins de infância ao longo da década foi ínfimo em relação ao do ensino primário e, em relação a si próprio, apenas acompanhou a expansão populacional do período. Nesse sentido, podemos afirmar que o jardim de infância ocupa um “lugar sobrando” em relação ao primário dentro do sistema educacional da época.

Todavia, é possível imaginar que as ações identificadas, mas principalmente as prescrições destinadas aos jardins de infância, tenham incidido em algum grau sobre o crescimento proporcional à demanda populacional (ou manutenção do

atendimento) que esta etapa obteve ao longo da década, mesmo em face das prementes demandas pela etapa obrigatória – o primário.

Isto posto, podemos “ler as prescrições” como consequência da existência e funcionamento dos jardins de infância, que forçam pelo seu ordenamento até mesmo quando o governo assume uma política de não expansão, como ocorreu em 1963 no Paraná.

A partir da década de 1950, os jardins de infância crescem nos espaços sobranes da escola primária de forma anexa a esta, mas também vão ganhando terreno no lugar que, segundo a lei, deveria pertencer ao primário, caso contrário não seria necessária uma legislação em 1963 que forçasse o fechamento dos cursos pré-primários em prol do primário.

Acreditamos que este *lôcus* estratégico ocupado pelo jardim de infância que permitiu a manutenção do seu atendimento frente às crescentes demandas pela etapa obrigatória no período também se relaciona com o seu lugar de proximidade com o primário. Isto se mostra na preocupação com a sua organização pedagógica, na definição de orientações para o trabalho, dos seus métodos, materiais, objetivos, processos de ensino e na necessidade de formação dos seus professores, embora mantendo suas especificidades em relação ao primário²⁸⁵.

Na mesma direção, segundo Livia Fraga Vieira essa persistência da educação pré-escolar em existir, ainda que ocupando um lugar secundário, pode ser explicada pelas demandas. Demandas e interesses provenientes do próprio sistema educativo - como o interesse das diretoras e professoras de escola primária. Mas segundo a autora também haveria as demandas e interesses de fora do sistema - como as mudanças sociodemográficas em relação à organização familiar, as mudanças do trabalho feminino e do lugar das crianças nas famílias (VIEIRA, 2010, p.151).

Observamos também que os jardins de infância, ao longo da década de 1950, ampliam seu grau de abrangência através da “invenção” de um curso preparatório para o primário, mas que também podia se encarregar de principiar a alfabetização: o curso pré-primário.

²⁸⁵ Como a premissa de flexibilidade dos programas, que pudemos verificar tanto no documento de 1950 quanto no de 1963.

Ademais, concordamos com os argumentos de Livia Fraga Vieira de que o curso pré-primário ou classe pré-primária produziu a necessidade de sua regulamentação, uma vez que parece:

responder seja ao interesse das diretoras de atender às demandas das famílias, o que fortalece o seu espaço político ou de quem a indicou (um deputado, um vereador, uma pessoa influente), pois pode também produzir bons resultados para a escola. Uma criança pré-escolarizada torna-se frequentemente um aluno bem-sucedido, assim, a educação pré-escolar produz sucesso e favorece o trabalho da professora; seja a pressão dos pais ou das lutas da comunidade local (VIEIRA, 2010, p.152).

É desse modo que se estabelece também o espaço físico e simbólico do jardim de infância em relação à sua etapa posterior.

Nesse sentido é importante perceber como a investigação sobre as funções e finalidades dos jardins de infância na década de 50 e início de 60 ajudam a projetar luz na relação educação infantil X ensino fundamental²⁸⁶ especialmente no tocante à alfabetização.

Algumas representações localizadas no Paraná, especialmente no início da década de 1960, revelam que o jardim de infância não deveria ser a etapa em que as crianças se alfabetizariam. Entretanto constatamos que a alfabetização já tinha início nesta etapa, especialmente no curso pré-primário. A preocupação com os exercícios de preparação para a posterior alfabetização, observados em 1963, sinalizam para um jardim de infância também preocupado com o sucesso do aluno no primário, mas não somente.

Algumas demarcações das particularidades dos jardins de infância em relação ao primário puderam ser vislumbradas por meio da organização dos programas de 1950 e 1963 em torno de atividades voltadas para: a expressão artística (artes plásticas, música, teatro), para a formação humana e integral, para a educação social, para a educação do movimento através dos jogos, para a apreciação da literatura, para a observação do mundo natural e sua experimentação, para o *aprender fazendo* (especialmente no caso de 1950) e também para a preparação anterior à alfabetização por meio de jogos (especialmente no caso de 1963). Da mesma forma, a determinação da flexibilidade dos tempos e da organização didática por centros de interesse presentes nas prescrições, o modo

²⁸⁶ Termos utilizados atualmente para se referir, respectivamente, ao jardim de infância (e etapas anteriores) e ao primário (1ª etapa do Ensino Fundamental).

como se prescrevem os encaminhamentos nas diversas áreas, a organização do espaço nos jardins de infância, o “perfil” e a formação especializada desejável para a professora do jardim de infância indicam mais sinais das suas especificidades.

Nesse sentido, se trata de “pensar que a consolidação da especificidade de uma etapa educativa depende, também e não somente, da sua relação com a outra, ou, dito de outra forma, que a identidade nasce da diferenciação com o outro” (SOUZA, 2008, p. 25).

Não se trata de defender a não relação das duas etapas, pois nasceram ligadas do ponto de vista do sistema e sua relação histórica não necessariamente foi de submissão uma a outra, uma vez que desde o início do século XX:

...o ensino infantil mesmo ocupando o espaço de etapa do ensino primário no Paraná, já dedicava uma atenção às crianças que ali estariam sendo atendidas, desde a questão da sua condição etária até a lógica da rotina, para que essa não provocasse nas crianças, como foi dito, qualquer tipo de fadiga (temática que constituía uma preocupação dos gestores, políticos e intelectuais da época) (SOUZA, 2008, p. 19).

Logo, para a educação da criança pequena, estabelecer relação com a escola, apropriando-se até de práticas escolares não significaria, necessariamente, um enquadramento limitador: o desafio estaria em estar junto sem ser igual! (Idem, *ibidem*, 2008, p. 19).

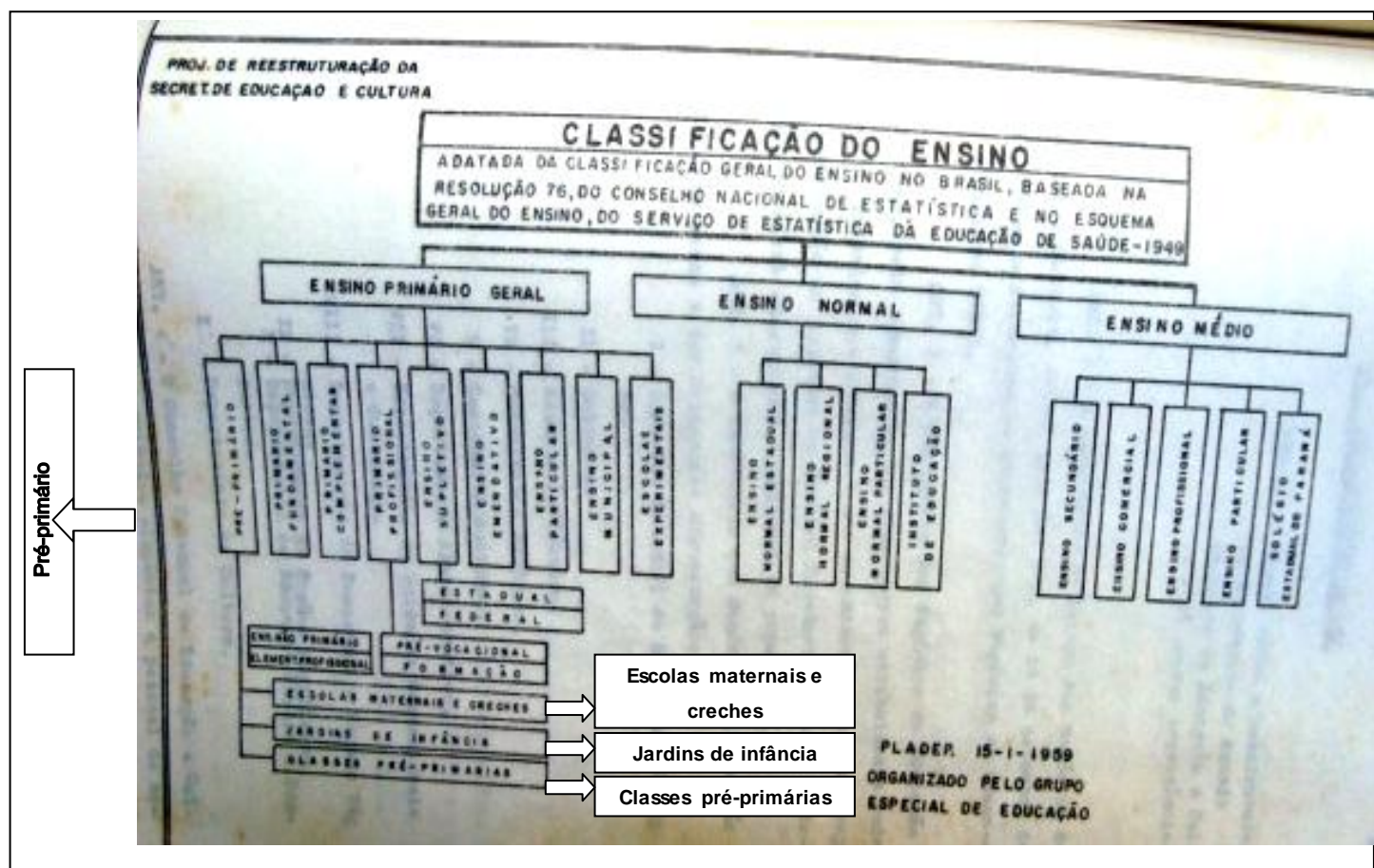
Por fim destacamos também a presença da creche, no estado do Paraná, compondo a etapa pré-primária brasileira em um documento de 1949 (Anexo), diferentemente do que pudemos observar na maior parte das fontes.

Conforme afirmamos na introdução, a escolha deste recorte temporal e deste objeto de estudo foi construída deliberadamente a partir de um modo de ler assumido por nós, no qual buscamos estabelecer um elo possível entre dois documentos com finalidades similares. Outros poderiam fazê-lo de maneiras diferentes. Mas este também foi o modo como nos apropriamos das fontes e da literatura historiográfica.

Se o grande fio condutor desta pesquisa foi a ideia de apropriação e de representação, é necessário também reconhecer que todo o itinerário percorrido pela pesquisa também resulta de uma apropriação possível das fontes e de um modo de “ler” e representar os ordenamentos para o jardim de infância produzidos pelos documentos analisados.

ANEXO

CLASSIFICAÇÃO GERAL DO ENSINO NO BRASIL, 1949.



FONTE: Projeto de Reestruturação da Secretaria de Educação e Cultura- PLADEP- PR.

REFERÊNCIAS

ACUÑA, Angel. **La organizacion de la escuela argentina**- doctrinas y sistemas, nuestros problemas. Buenos Aires: Libreria y editorial “El Ateneo, 1943.

ALMEIDA JÚNIOR, A. Ainda as diretrizes e bases da educação nacional (Reparos ao “projeto conciliador”). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, vol. XXXIII, nº 76, p.5-26, outubro-dezembro,1959.

ARAÚJO, Inês Lacerda. O pragmatismo pode ser identificado com o utilitarismo? **Revista Redescrições** – Revista *online* do GT de Pragmatismo e Filosofia Norte-americana. Ano I, Número Especial: Memória do I Colóquio Internacional Richard Rorty, 2009.

AURAS, Gladys Mary Teive. Primeiras lições de coisas – manual de ensino elementar para uso dos paes e professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n.21, p.311-314, 2003. CALKINS, N.A. *Primeiras lições de coisas* – manual de ensino elementar para uso dos paes e professores. Tradução de Rui Barbosa. Obras Completas, v. XIII, tomo 1, Rio de Janeiro, 1950. Resenha.

AZEVEDO, Fernando de. A transmissão da cultura. In:_____. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura brasileira**. 4ª ed. Brasília: UNB, 1963, p. 501-760.

BARTHES, R. Capítulo I. In: _____. **A Câmara clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984, pp. 11-91.

BARROS, Roque Spencer Maciel de (org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.

BASTOS, Maria Helena Camara. **Manual para os jardins da infância: ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira – 1882**. Porto Alegre: Redes Editora, 2011.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). **Educar em Revista**, Curitiba, nº 18, p. 103-141, Jul./Dez., 2001.

_____. Desafios da Arquitetura Escolar: construção de uma temática em História da Educação. In: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. **Cinco estudos de História e Historiografia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BENJAMIN, Walter. A tarefa-renúncia do tradutor. In: Branco, Lucia Castello **A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin: quatro traduções para o português**. Tradução de: Lages, Susana Kampff. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008. Original em alemão.

BECCHI, Egle. Prefazione. In: **I Bambini nella Storia**. Roma-Bari: Laterza, 1994.

BICCAS, Maurilane Souza; CARVALHO, Marta Maria Chagas. Reforma escolar e práticas de leitura de professores: a Revista do Ensino. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas; VIDAL, Diana Gonçalves. **Biblioteca e formação docente: [percursos de leitura]**. Belo Horizonte/São Paulo: Autêntica, 2000. p. 63-91.

BLOCH, Marc. **Apologia da História – ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BURKE, Peter. Abertura: a Nova História, seu passado e seu futuro. In: **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992, p. 7-37.

CASTRO, Celso. In corpore sano - os militares e a introdução da educação física no Brasil. **Antropolítica**, Niterói, RJ, nº 2, p.61-78, 1º sem. 1997.

CASTRO, Elizabeth Amorim de. **Grupos Escolares de Curitiba na primeira metade do século XX**. Curitiba: Edição do autor, 2008.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia do desenvolvimentismo. Brasil: JK-JQ**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. O novo, o velho, o perigoso: relendo a cultura brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 71, p. 23-35, Nov. 1989.

_____. A configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, M C (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. A História da Educação no Brasil: tradições historiográficas e reconfiguração de um campo de pesquisa. _____. **A Escola e a República e outros ensaios**. 1ª ed. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. v. 1. p. 281-312.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Tradução: Andréa Daher e Zenir Campos Reis. Estudos Avançados. São Paulo: EDUSP, 11 (5), 1991, p. 173-191.

_____. **História Cultural: entre práticas e representações**. 2ª ed. Lisboa: Difel, 2002.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre: n. 2, p. 177-229, 1990.

CLAPARÈDE, E. **Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental**- Introdução ao Histórico, Problemas, Métodos, Desenvolvimento Mental. Tradução brasileira da 11ª edição francesa. 2ª ed. rev. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1940.

CUNHA, Marcus Vinicius. A Educação no Período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 72(171):175-195, maio/ago, 1991.

_____. **Três versões do pragmatismo deweyano no Brasil dos anos cinquenta**. São Paulo, Educação e Pesquisa, v. 25, n. 2, p. 39-55, jul./dez. 1999.

DANTE, Alighieri. **A Divina comédia**. Tradução de Fábio M. Alberti. São Paulo Nova Cultural, 2003.

DECROLY, O.; BOON, G. **Iniciación general al método decroly y ensayo de aplicación a la escuela primaria**. Traducción de Ma. La. Navarro de Luzuriaga. 8.a ed. Editora Losada, S.A., Buenos Aires, , 1965.

_____.; MONCHAMP, E. **El juego educativo: Iniciación a la actividad intelectual y motriz**. Tercera Edición de la 7.a edición francesa corregida y actualizada por A. Michelet. Versión española de M. Olasagasti. Ed. Morata. Madrid, 1998.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

DUBOIS, P. O golpe do corte: a questão do espaço e do tempo no ato fotográfico. In: _____. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas, Papirus, 1993, p.159-217.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000.

FARGE, Arlette. **O Sabor do Arquivo**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FARIA FILHO, Luciano M. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 89-125.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FREITAS, Marcos Cezar de. Educar na infância: a perspectiva do compromisso (prefácio). In: SOUZA, Gizele de. (org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

FREITAS, Luana Ferreira de. Experiences in translation: Eco, Umberto. **Fragmentos**, Florianópolis, número 23, p. 135/137 / jul- dez, 2002. Resenha.

FROEBEL, Friedrich W.A. **A educação do homem**. Tradução e apresentação Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UFP, 2001.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOODSON, Ivor. La construcción social del currículo: posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum. **Revista de Educación**, Madrid, nº 295, p. p. 7-37, maio-agosto, 1991.

_____. **Historia del currículo: la construcción social de las disciplinas escolares**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1995.

GOULART, Aurea Maria Paes Leme. **O Projeto Pedagógico de Maria Montessori**. 257 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação a Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 1994.

GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: _____.; SARMENTO, Manuel (orgs.). **Estudos da infância: Educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HAMILTON, David. **Learning about Education: unfinished curriculum**. Philadelphia: Open University Press, 1990.

_____. Sobre as origens dos termos classes e curriculum. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.6, 1992, p. 33-52.

HORTA, José Silvério Baía. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 104 p.5-34, julho 1998.

IWAYA, Marilda. **Palácio da instrução: representações sobre o Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (1940-1960)**. 139 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, UFPR, Curitiba, 2001.

JULIA, Dominique. A cultura Escolar como Objeto Histórico. Tradução: Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**. São Paulo: Autores Associados/SBHE, nº 1, 2001, p. 9-43.

KOSSOY, B. Fotografia e memória: reconstituição por meio da fotografia. In: SAMAINS, E. (Org.). **O Fotográfico**. São Paulo: Editora Hucitec, 1998, p. 41-47.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A Pré-Escola em São Paulo no início da República (1877 a 1940)**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

_____. Educação infantil no Brasil e no Japão: acelerar o ensino ou preservar o brincar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.90, nº 225, p. 449-467, maio/ago, 2009.

KUHLMANN, Moysés Jr. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano M. de e VEIGA, Cynthia G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a, p.469-496.

_____. Histórias da educação infantil brasileira. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas. Maio/junho/julho/agosto, nº14, 2000b, p. 5-18.

_____. O Jardim de Infância e a educação das crianças pobres: Final do século XIX início do século XX. In: Monarcha, Carlos (org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

_____. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KUNHAVALIK, José Pedro. Bento Munhoz da Rocha Neto: trajetória política e gestão no governo do Paraná. In: COSTA, Ricardo de Oliveira (org.) **A construção do Paraná moderno: Políticos e Política no Governo do Paraná de 1930 a 1980**. Curitiba: SETI, 2004. p.143- 225.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5.^a ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves. Heloísa Marinho: Educadora de Educadoras na Educação Infantil do Rio de Janeiro. **23ª Reunião Anual ANPED**. Caxambu, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0209p.PDF>> Acesso em: 25/08/2010.

_____. **Políticas para a infância no Brasil nos anos 1950/1960**. 255 páginas. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2008.

LEITE JÚNIOR, Hor-Meryll Teije; ESCOBEDO, Marcel Luiz. **Moysés Lupion: civilizador do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2006. v. 1.

LOBO, Yolanda Lima; CHAVES; Miriam Waidenfeld. Educação como reconstituição e reorganização da experiência: Guatemala, a Escola-laboratório do INEP (1955-1964). In: ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Iria (orgs.). **Anísio Teixeira na direção do INEP: Programa de Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 95-112.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 8ªed. Edições São Paulo: Melhoramentos, 1963.

LUC, Jean-Nöel. I primi asili infantili e l'invenzione del bambino. In: BECCHI, Egle & JULIA, Dominique (orgs). **Storia dell' infanzia: dal settecento a oggi**. Roma-Bari: Laterza, 1996, p.282-305.

MACEDO, Annete Clotilde Portugal. **Felicidade pela educação: ensaios pedagógicos**. Curitiba: Gerpa, 1952.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. Testes ABC e a fundação de uma tradição: alfabetização sob medida. In: MONARCHA, Carlos (org.). **Lourenço Filho, outros aspectos, mesma obra**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

MAGALHÃES, Marion Brepohl de. **Paraná: política e governo**. Curitiba: SEED, 2001.

MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif; BREGLIA, Vera Lucia Alves; CHAVES, Miriam Waidenfeld; OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti de; LIMA, Cecília Neves; SANTOS, Pablo S. M. Bispo dos. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. **Revista Brasileira de Educação**. Volume 11, nº 31, jan./abr, 2006.

MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif. O Inep no contexto das políticas do MEC (1950-1960). In: _____. (orgs.). **Por uma política de formação do magistério nacional: o INEP/MEC dos anos 1950/1960**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, p. 19 - 38.

MENDONÇA, Sônia Regina de. Dez anos de economia brasileira: história e historiografia (1954-1964). In: **Revista Brasileira de História**. nº 27, São Paulo : ANPUH/Marco Zero, 1994. Vol. 14.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1997.

MONARCHA, Carlos (org.). **Lourenço Filho, outros aspectos, mesma obra**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

_____. Sobre Clemente Quaglio (1872-1948): Notas de pesquisa patrono da cadeira nº31 "Clemente Quaglio". **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, julho-dezembro, ano/vol.XXVII, número 002. São Paulo, 2007. p. 25-34.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas Papirus, 1990.

MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. **Entre o indivíduo e a sociedade: um estudo da filosofia da educação de John Dewey**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. Gurizada, vamos desenhar! Arte e modernidade no projeto educacional de Erasmo Pilotto (194-1951). **Revista Digital Art&**, v.10, p.01-10, 2008.

PATTO, Maria Helena Souza. Da psicologia do "desprivilegiado" à psicologia do oprimido. In: _____. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, p. 208-228, 1981.

PAIXÃO, Lea. O catarinense João Roberto Moreira – um sociólogo da educação esquecido. **Perspectiva**. Florianópolis, v.20, número Especial, p. 57-83, jul./dez.2002.

PAIVA, Edil Vasconcellos de; PAIXÃO, Léa Pinheiro. **A americanização do ensino elementar no Brasil?** Niterói: EdUFF, 2002.

PESAVENTO, Sandra J. Correntes, campos temáticos e fontes: uma aventura da História. In: _____. **História & História Cultural**. 2.a ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 69-106, 2004.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos: teoria e história**, Rio de Janeiro, v.5, n.10, p.200-212, 1992.

PUPO, Ana Paula Correia. **História e arquitetura escolar: os prédios escolares públicos de Curitiba (1943 e 1953)**. 169 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? **Educar em Revista**. Dossiê História da Educação: instituições, intelectuais e cultura escolar. Curitiba: Editora UFPR, número 18, 2001, p. 13- 28.

REBELO, Vanderlei. **Bento Munhoz da Rocha: o intelectual na correnteza política**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2005.

REIS, José C. Introdução. In: **Nouvelle Histoire e o tempo histórico**. São Paulo: Ática, 1994, p. 7-31.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. In: SOUZA, Gizele de. (org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010. p.141-153.

RIBEIRO, Ricardo Alaggio. **A aliança para o progresso e as relações Brasil-Estados Unidos**. 384 páginas. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Departamento de Ciência Política do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP, São Paulo, 2006.

SALLES, Jefferson de Oliveira. A relação entre o poder estatal e as estratégias de formação de um grupo empresarial paranaense nas décadas de 1940-1950: o caso do Grupo Lupion. In: COSTA, Ricardo de Oliveira (org.) **A construção do Paraná moderno: Políticos e Política no Governo do Paraná de 1930 a 1980**. Curitiba: SETI, 2004. p. 35-140.

SANTOS, Theobaldo Miranda. **Noções de Prática de Ensino**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SCHELBAUER, Analete Regina. Método intuitivo e lições de coisas: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Analete_R_Schelbauer2_artigo.pdf> Acesso em 06/02/2010.

SCHNEIDER, Omar; NETO, Amarílio Ferreira. Americanismo e a Fabricação do “Homem Novo”: Circulação e Apropriação de Modelos Culturais na Revista *Educação Physica* (1932-1945). **Movimento**, Porto Alegre, v.14, n.01, p.135-59, janeiro/abril de 2008.

SILVA, Rossano. **A arte como princípio educativo: um estudo sobre o pensamento educacional de Erasmo Pilotto**. 171 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SILVA, José Manuel. **Pensamento e Linguagem em Lev Vygotski e Jean Piaget**. Instituto Politécnico da Guarda, 2006. Disponível em <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-jose-manuel-pensamento-linguagem.pdf>> Acesso em 13 de julho de 2011.

SOUZA, Gizele de. **Instrução, o talher para o banquete da civilização: cultura escolar dos jardins-de-infância e grupos escolares no Paraná, 1900-1929**. 299 páginas. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, PUC/SP, São Paulo, 2004.

_____. Educação da infância- estar junto sem ser igual. Conflitos e alternativas da relação da educação infantil com o ensino fundamental! **Educar em Revista**, nº 31, 2008, p. 17-31.

_____. Os jardins de infância públicos no início do século XX. In: _____. (org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 123-139.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933)**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 127-143, jul./dez. 1999.

SOUZA, Ana Lúcia Martins de. **Formação em serviço para professores primários da rede pública estadual do Paraná: os modelos e as práticas de ensinar - (1970 - 1989)**. 142 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo e Editora Paz e Terra, 1984.

TEIXEIRA, Anísio. In: DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

VERGARA, Julieno Lopes. **Primeiro jardim de infância de São João Del-Rei: “Bárbara Heliodora”**. 132 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação: Processos Sócio-Educativos e Práticas Escolares, Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2010.

VIÑAO FRAGO, Antonio. El espacio y El Tiempo Escolares como Objeto Histórico. In: **Contemporaneidade e Educação**. Ano V, n.º 7. 1.º sem/2000, p 93-110.

_____. Fracasan las reformas educativas? La respuesta de um historiador. Estudio dois. In: **Educación no Brasil: História e Historiografia**. SBHE. Autores Associados, 2001.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo**. 347 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Colegiado do Mestrado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1986.

_____. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Pro-Posições**, Vol. 10 Nº 1 (28) março de 1999, p. 28-39.

_____. Políticas de educação infantil no Brasil no século XX. In: SOUZA, Gizele de. (org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010. p.141-153.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Neopitagorismo e espiritualismo: a formação do pensamento escolanovista de Erasmo Pilotto. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2000, Rio de Janeiro. **I Congresso Brasileiro de História da Educação: Educação no Brasil história e historiografia**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2000.

_____. O Movimento pela Escola Nova no Paraná: trajetórias e ideias educativas de Erasmo Pilotto. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18, p. 53-73, 2001.

_____. Erasmo Pilotto e a Escola Nova no Paraná. In: V CONGRESSO IBERO AMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINO AMERICANA, 2001. **Anais do V Congresso Ibero Americano de Historia de la Educación Latino Americana**. p. 1-10.

_____. Erasmo Pilotto. In: FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque e BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). **Dicionário de educadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ / MEC-Inep-Comped, 2002. p. 296-300.

_____.; MARACH, C. B.. Políticas públicas e modelos pedagógicos: realidade e idealidade no pensamento de Erasmo Pilotto. In: **III Congresso Brasileiro de**

História da Educação, 2004, Curitiba. A educação escolar em perspectiva histórica. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2004. v. 1. p. 1-15.

_____. Educação e modernidade no projeto formativo de Erasmo Pilotto. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006, Goiânia. **Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação**. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2006. v. 1. p. 1-10.

_____. Intelectuais e o Discurso da Modernidade na I Conferência Nacional de Educação (Curitiba- 1927). In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.) **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em História da Educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920. In: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio (org.) **Cinco estudos de História e Historiografia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-40.

_____. Escola de mestre único e escola serena: realidade e idealidade no pensamento de Erasmo Pilotto. In: Carlos Eduardo Vieira. (Org.). **Intelectuais, educação e modernidade no Paraná (1886-1964)**. 1ª ed. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 2007, v. 1, p. 269-289.

WARDE, Mirian Jorge. Americanismo e Educação, um ensaio no espelho. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, vol.14, nº2, Abril/junho, 2000, p.37-43.

_____. Encantos e desencantamentos com a América: os Estados Unidos nos escritos de Anísio Teixeira. **Proj. História**, São Paulo, (32), p. 171-189, jun. 2006. Disponível em: < <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2423/1513>> Acesso em: 05/07/2010.

_____.; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Política e cultura na produção da História da Educação no Brasil. **Contemporaneidade e Educação**, São Paulo, Ano V, nº 7, p. 9-33. 1º sem., 2000.

FONTES CONSULTADAS

BECKER, Guiomar Meirelles. **Educação Física Infantil**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1942.

BOLETIM DA SEC. Ano I, número 3, julho-outubro, 1951.

_____. Ano I, número 4, novembro-dezembro, 1951.

_____. Ano II, número 5, janeiro-fevereiro, 1952.

_____. Ano II, número 6, março-abril, 1952.

_____. Ano II, número 7, maio-junho, 1952.

_____. Ano II, número 8, julho-agosto, 1952.

_____. Ano II, número 9, setembro-dezembro, 1952.

_____. Ano III, número 10, janeiro-fevereiro, 1953.

_____. Ano III, número 11, março-abril, 1953.

_____. Ano III, número 12, maio-dezembro, 1953.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8529 de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. **Diário Oficial da União**, 4 jan., 1946a. *Documento online*.

_____. Decreto-Lei nº 8530 de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**, 4 jan., 1946b. *Documento online*.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**, 27 de dezembro de 1961, nº 4.024. *Documento online*.

BRASIL. Parecer nº 77/62, de 15 de junho de 1962, do CFE. O ensino da religião na lei de Diretrizes e Bases da Educação. In: **Documenta nº 05/06**, Rio de Janeiro, jul./ago.1962. *Documento impresso*.

_____. Ministério da Educação e Cultura, Serviço de Estatística da Educação e Cultura. **O Ensino no Brasil em 1948-1950** (I- Ensino Primário Geral). Rio de Janeiro: IBGE, 1956. *Documento impresso*.

CALDEIRA, Eny. Panorama Psicológico Europeu. **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná**, Curitiba, nº 5, p.2-5, janeiro-fevereiro, 1952.

_____. Seção de Educação Pré-Primária- Considerações sobre “Atividades de vida prática”. **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná**, Curitiba, nº 8, p. 370-371, julho-agosto, 1952.

_____. Material de Vida Prática - Orientação Montessoriana- Seção Pré-Primária. **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná**, Curitiba, nº7, p.246-252, maio-junho, 1952.

_____. Serviço de Orientação Infantil. **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná**, Curitiba, nº 9, p. 473-475, setembro-dezembro, 1952.

_____. Papel das Escolas Rurais no levantamento do nível da comunidade. **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná**, Curitiba, nº 12, p. 249-258, maio-dezembro, 1953.

_____. **Maria Montessori: Imagem da criança e modelos educativos**. Concurso de Docência Livre, na disciplina de Didática, Departamento de Métodos e Técnicas. Setor de Educação da U.F.P., Curitiba, 1974.

DE FERRANTE, Céres; SANTI, Adelina; MALUCELLI, Arnaldo José (capa). **Preparando os Sabidões: processos que auxiliam a alfabetização**. SEC, Paraná, 1966.

DE FERRANTE, Céres. **Entrevistas** realizadas em 12/07 e 28/07 de 2011.

GAZETA DO POVO. **Formação de monitoras para jardins de infância**, Curitiba, 26 de Abril de 1950. Capa, p. 1.

_____. **Repercussão da obra do Governador Lupion**. Curitiba, 11 de Janeiro de 1950. Capa, p. 1.

_____. **Oportunas realizações no setor educacional I-** necessidade da formação de gente especializada. Curitiba, 11 de março de 1954. p.3.

_____. **Um grande problema**. Curitiba, 10 de março de 1954. p.3.

_____. **Dez mil crianças**. Curitiba, 24 de março de 1954. p.03.

_____. **Grupo Escolar bem organizado e dirigido**. Curitiba, 22 de novembro de 1955. p. 4.

_____. **Propaganda “Recanto Infantil”**. Curitiba, 23 de março de 1955. p. 2.

IBGE. **Recenseamento Geral de 1950 e 1960**.

IEP. **Livro-Ata** de reunião pedagógica da Escola de Aplicação Alba Guimarães Playsant, 1946 - 1950. p.1-27.

_____. **Ata da Reunião da Congregação dos Professores- Secção Feminina** 1939 a 1963.

_____. **Ofícios** enviados por Eny Caldeira, diretora do Instituto de Educação do Paraná ao Governador do Estado, 1952 - 1955.

_____. **Relatório do ano de 1955.** Diretor Prof. Arthur Borges de Macedo Júnior.

_____. **Portarias da Secretaria de Educação e Cultura**, 1954 - 1971.

_____. **Livro-ponto** da Escola de Aplicação Alba Guimarães Playsant entre 1950 e 1960.

_____. **Curso de Aperfeiçoamento** - Notas finais, 1954 a 1960.

Jornal Correio do Norte. **Acontece a primeira Semana Educacional do Norte do Paraná**, Londrina, 08/06/1948. 08 de junho de 1948, p.1.

LACERDA, Carlos. Substitutivo ao projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresentado á Câmara dos Deputados a 15 de janeiro de 1959. In: BARROS, Roque Spencer Maciel de (org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960. p. 504-547.

LANE, Robert Hill. **A Teacher's Guide Book to the Activity Program**. New York: Houghton Mifflin Company, 1935.

_____. **The Teacher in the Modern Elementary School**. Boston, New York (etc.): Houghton Mifflin Company, 1941.

_____. Introducción práctica a una moderna Filosofía de la Educación. (Tradução de Carlos Castelucci). **Revista Anales de Instrucción Primaria**, Montevideo, época II, tomo VI, nº4, dezembro, 1943. p. 323-334.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Os Jardins de Infância e a organização escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, vol. XXXVIII, nº 87, p. 7-20, 1962.

LUPION, Moysés. **Plataforma de governo**. Curitiba, 1947.

MARIANI, Clemente. Projeto de lei sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional elaborado em 1948. In: BARROS, Roque Spencer Maciel de (org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960. p. 479-503.

MARINHO, Heloísa. **Vida e Educação no Jardim de Infância**. Rio de Janeiro: Ed. Conquista, 1960.

MENSAGEM do presidente da República Eurico Gaspar Dutra ao Congresso Nacional de 1947. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. As mensagens Presidenciais e a Educação, Rio de Janeiro, nº 38, Vol. XIV, janeiro-abril, 1950, p. 73-109.

MILLARCH, Aramis. Professora Eny, a que trouxe o método Montessori para o Paraná. **Estado do Paraná**, Curitiba, 17/03/1991. p.3.

_____. Entrevista com Moysés Lupion. **O Estado do Paraná**, 23/09/1990.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica: a descoberta da criança**. Tradução de Aury Aélis Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965.

_____. **The Montessori Method**. EUA: Shoken Books, 1964.

MOREIRA, João Roberto. **Introdução ao estudo da escola primária**. Instituto Nacional e Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 1955.

NINA, Celina Airlie. **Escolas Maternais e Jardins de Infância**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Departamento Nacional da Criança. Coleção DNCr, n. 147, 1955.

O ENSINO primário e o sistema educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, nº 42, 1951, p.3-4.

PARANÁ. **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Estado** por ocasião da abertura da sessão legislativa de primeiro de Fevereiro de 1928, pelo Dr. Caetano Munhoz da Rocha, Presidente do Estado. Curitiba, 1928.

_____. **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Estado** por ocasião da abertura da sessão legislativa de primeiro de Fevereiro de 1929, pelo Dr. Affonso Alves de Camargo, Presidente do Estado. Curitiba, 1929.

_____. **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Estado** por ocasião da abertura da sessão legislativa de primeiro de Fevereiro de 1930, pelo Dr. Affonso Alves de Camargo, Presidente do Estado. Curitiba, 1930.

_____. **Mensagem apresentada ao Chefe do Governo Provisório da República** Dr. Getúlio Vargas pelo Interventor Federal do Paraná General Mario Tourinho em 5 de Outubro de 1931. Curitiba, 1931.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Ordinária do Estado** em 18 de Maio de 1935, pelo Governador Manoel Ribas. Curitiba, 1935.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado** por ocasião da abertura da sessão ordinária de primeiro de Setembro de 1936, pelo Governador Manoel Ribas. Curitiba, 1936.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado** por ocasião da abertura da seção ordinária de primeiro de Setembro de 1937, pelo Governador Manoel Ribas. Curitiba, 1937.

_____. **Relatório apresentado ao Presidente da República** Dr. Getúlio Vargas pelo Interventor Federal no Estado do Paraná Sr. Manoel Ribas em Março de 1940. Curitiba, 1940. *Documento online*.

_____. **Relatório apresentado ao Presidente da República** Dr. Getúlio Vargas pelo Interventor Federal no Estado do Paraná Sr. Manoel Ribas em Dezembro de 1942. Curitiba, 1942. *Documento online*.

_____. **Decreto nº 9592 de 26 de fevereiro de 1940**. Regimento interno e Programa para Grupos Escolares. Diretoria Geral da Instrução, 1940. *Documento impresso*.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado** por ocasião da abertura da sessão legislativa, de 1948 pelo senhor Moysés Lupion, governador do Paraná. Curitiba, 1948.

_____. **Anteprojeto da Lei Orgânica do Paraná**. Secretaria de Educação e Cultura, 1949a. *Documento impresso*.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado** por ocasião da abertura da sessão legislativa, de 1949 pelo senhor Moysés Lupion, governador do Paraná. Curitiba, 1949b.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. Decreto n.º 8.863. **Programas Mínimos para o Ensino Primário**, 1949c. *Documento impresso*.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. Decreto n.º 8.862. **Cursos Normais Regionais**, 1949d. *Documento impresso*.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Programas experimentais para Jardim de Infância**. Decreto nº 9587. Diário Oficial 18 de janeiro de 1950a. *Documento impresso*.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado** por ocasião da abertura da sessão legislativa, de 1950 pelo senhor Moysés Lupion, governador do Paraná. Curitiba, 1950b.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado** por ocasião da abertura da sessão legislativa, de 1951 pelo senhor Bento Munhoz da Rocha Neto, governador do Paraná. Curitiba, 1951.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado** por ocasião da abertura da sessão legislativa, de 1952 pelo senhor Bento Munhoz da Rocha Neto, governador do Paraná. Curitiba, 1952.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado** por ocasião da abertura da sessão legislativa, de 1953 pelo senhor Bento Munhoz da Rocha Neto, governador do Paraná. Curitiba, 1953.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado** por ocasião da abertura da sessão legislativa, de 1955 pelo senhor Antonio Annibelli, governador do Paraná. Curitiba, 1955.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado** por ocasião da abertura da sessão legislativa, de 1956 pelo senhor Moysés Lupion, governador do Paraná. Curitiba, 1956.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado** por ocasião da abertura da sessão legislativa, de 1957 pelo senhor Moysés Lupion, governador do Paraná. Curitiba, 1957.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado** por ocasião da abertura da sessão legislativa, de 1958 pelo senhor Moysés Lupion, governador do Paraná. Curitiba, 1958.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado** por ocasião da abertura da sessão legislativa, de 1960 pelo senhor Moysés Lupion, governador do Paraná. Curitiba, 1960.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado** por ocasião da abertura da sessão legislativa, de 1961 pelo senhor Ney Aminthas de Barros Braga, governador do Paraná. Curitiba, 1961.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado** por ocasião da abertura da sessão legislativa, de 1962 pelo senhor Ney Aminthas de Barros Braga, governador do Paraná. Curitiba, 1962.

_____. **Ensino Pré-Primário: Regimento dos Jardins de Infância e Planejamento de Atividades**; Decreto nº 10.290, de 13/12/1962; Portaria nº 56/63, de 10/01/1963; Exposição de motivos nº 990/62 da SEC, 13/12/1962. Secretaria de Educação e Cultura, Paraná, 1963a. *Documento impresso*.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado** por ocasião da abertura da sessão legislativa, de 1963 pelo senhor Ney Aminthas de Barros Braga, governador do Paraná. Curitiba, 1963b.

_____. **O Ensino Primário no Paraná**. Nova seriação e programas para os grupos e casas escolares. Decreto nº 10.290, de 13/12/1962; Portaria nº 109/63. Secretaria de Educação e Cultura, Paraná, 1963c. *Documento impresso*.

_____. **A Educação no Paraná - 1964**. Relatório apresentado ao Senhor Governador do Estado Ney Amintas de Barros Braga pelo Secretário de Educação e Cultura Professor Véspero Mendes. *Documento impresso*.

PILOTTO, Erasmo. **Prática de Escola Serena**. Curitiba: 1946.

_____. **A Educação é um Direito de Todos**. Curitiba, 1952.

_____. **A Educação no Paraná: Síntese sobre o Ensino Público Elementar e Médio**. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Campanha de inquéritos e levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME). Publicação n.º 3- 1954

_____. **Problemas abertos no estudo de sistemas escolares para o Brasil**. Associação de Estudos Pedagógicos. Curitiba, 1958.

_____. **Autobiografia** (organização Denise Grein dos Santos). Curitiba: Editora da UFPR, 2004.

PLADEP. **Reestruturação da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná**, produzido pela comissão de coordenação do Plano de Desenvolvimento Econômico do Estado, 1959.

RATACHESKI, Alir. **Cem anos de ensino no Estado do Paraná**. 1953. *Documento manuscrito*.

RIBEIRO, Artur de Sá. Escola Experimental “Maria Montessori”. In: **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná**. Curitiba, Ano III, Número 1, janeiro e fevereiro, 1953.

SCALCO, Joana Falce. Seção de Educação Pré-Primária. **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado Paraná**, nº12, maio-dezembro de 1953, p.229-233.

SEC. **Relatório Geral de 1952**. *Documento impresso*.